

РОЗДІЛ 1

ТРАДИЦІЙНИЙ ТА ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

О. І. Бедлінський, к. психолог. н., доцент
В. М. Бедлінська, учитель ЗНЗ

Одним з головних завдань сучасного соціального педагога є профілактика дезадаптаційних процесів у різних верств населення. Найбільш уразливими, щодо дезадаптаційних процесів є люди похилого віку, люди з особливими потребами і, як не дивно, молоді люди й підлітки.

У соціальній психології адаптація визначається як пристосування індивіда до групових норм і власне соціальної групи: «Соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища» [9, с. 7]. Розрізняють активну й пасивну адаптацію. «У процесі активної адаптації індивід прагне активно взаємодіяти із середовищем, впливати на його розвиток і зміни, долати труднощі й перешкоди, удосконалювати суспільні процеси. У процесі пасивної адаптації індивід не прагне до змін оточуючої дійсності, пасивно реагує на існуючі норми, оцінки, способи діяльності, слабо мобілізує біологічні та психологічні ресурси для пристосування в соціальному середовищі. Через це при зустрічі індивіда з певними об'єктивними труднощами, хворобами, екстремальними ситуаціями як результат низької адаптації може формуватися соціальна дезадаптація» [9, с. 8–9]. На нашу думку, взаємозв'язки між адаптацією та дезадаптацією в підлітковому віці є значно складнішими. За певних обставин надмірна активна адаптація в молодшому підлітковому віці може сприяти розвитку пасивної адаптації та навіть дезадаптації в старшому підлітковому віці.

Сучасні психологічні дослідження [2; 13; 16 та ін.] свідчать про значне прискорення психічного розвитку в ранньому, дошкільному та молодшому шкільному дитинстві: значно раніше з'являється комплекс позбавлення, впізнавання себе в дзеркалі, криза трьох років, критичне ставлення до вчителя тощо. Разом із тим можна констатувати потужну інфантилізацію у значної кількості старшокласників і навіть відвертий паразитизм, коли молоді люди живуть за рахунок батьків, при цьому ще й ображаються, що батьки не можуть задовольнити всіх їхніх потреб. Виникає запитання: «Чому обдарований дошкільник стає інфантильним старшокласником, а надмірно самостійний підліток «втрачає» самостійність у юнацькому віці?»

Проблему дезадаптації підлітків нерідко визначають як кризу, пов'язану зі статевим дозріванням. Зокрема Є. В. Кулебякін відмічає: «Головне тут – порушення відносного латентного періоду в розвитку дітей у зв'язку зі статевим дозріванням (пубертат) у підлітковому віці. У цілому біологічний розвиток підлітків різко підсилюється, тоді як соціокультурний значно відстає [11, с. 77]. Ідея звести проблеми психічного розвитку підлітка до процесів біологічного розвитку започаткована Стенлі Холлом. Його концепція «storm and stress», що відома як концепція «бурі й натиску», розкриває розвиток через сум'яття бунтуючого підлітка, якого розривають стреси й конфлікти, у якого домінують нестабільність, ентузіазм і нецтво на тлі безлічі різноманітних контрастів, наразі виглядає романтичною спробою пошуку єдиної «формули» підліткового віку. На нашу думку, розвиток особистості в підлітковому віці настільки складний, що ми не можемо не те що виділити єдину «формулу», а навіть не можемо стверджувати, що оволодіння підлітком адекватними тут і зараз засобами соціальної адаптації не стане причиною дезадаптації в наступному віковому періоді. Проблему адаптації необхідно досліджувати в контексті розвитку всієї підліткової епохи, а не окремого вікового періоду.

У підлітковому віці, на відміну від попередніх періодів, на розвиток особистості починає впливати його власне майбутнє, зростає роль актуальних норм і цінностей груп, до яких входить підліток. Крім того підлітковий вік є сенситивним, а потім і критичним для розвитку системного рефлексивного мислення. Опанування власним мисленням дає можливість «довизначення» поняття власної ідеальної майбутньої дорослості, усвідомлення норм і цінностей групи, конструювання автономної моралі, формуванні поняття дієздатності тощо. Але всі згадані фактори – це лише джерела розвитку підлітка, а «єдиною рушійною силою є діяльність» [7], точніше, спільні з однолітками й дорослими діяльність і спілкування.

Дослідженням провідної діяльності підліткового віку займалися багато науковців [3; 7; 8; 13; 18; 21 та ін.]. Виділене Д. Б. Ельконіним: «... *особистісне спілкування*, як особлива практика дій підлітка в колективі, що спрямована на самоствердження в цьому колективі, на реалізацію в ньому норм відносин дорослих» [21, с. 18] – є важливою діяльністю і для сучасного підлітка, але функцію провідної діяльності виконує лише в молодшому підлітковому віці.

Педагогічна практика минулого століття спиралася на виділені Д. І. Фельдштейном [18] і В. В. Давидовим [8] – суспільно корисну й суспільно значущу діяльність. Беззаперечно, що спілкування на основі взаємодії у процесі суспільної діяльності, у зазначений період, виконувало функцію провідної діяльності всієї підліткової епохи. Від суспільної діяльності підлітків залежало як формування почуття дорослості –

центрального новоутворення підліткового віку, так і формування професійно спрямованої навчальної діяльності, тобто провідної діяльності ранньої юності.

Необхідно визнати, що суспільна діяльність підлітка в сучасних умовах не отримала прийнятних для суспільства масових форм. Аналіз спроб організації суспільної діяльності, наприклад, у формі таборів праці й відпочинку в школах, не дає підстав називати її провідною діяльністю сучасних підлітків. Подібні форми діяльності сьогодні майже не впливають ні на формування почуття дорослості, ні на прагнення до свідомої участі в праці, та, схоже, що така мета ніким і не ставиться. Проте, саме недостатність спільної діяльності як організованої системи активності взаємодіючих індивідів, спрямованої на відтворення об'єктів матеріальної та духовної культури, є однією з причин подовження підліткового віку й перенесення професійного самовизначення з 14-15 років до закінчення школи, а то й до закінчення ВНЗ.

Перспективним видається виділення К. М. Полівановою «проективної діяльності» як провідної діяльності підліткового віку [13]. На нашу думку, більш змістовним, у даному випадку, буде застосування поняття «конструктивна діяльність», що включає «проективну діяльність» як один з етапів творчого процесу. Нагадаємо, що в психології технічної творчості під конструюванням розуміють ту чи іншу побудову об'єкту, складання частин у певному порядку (від. лат. constructio – побудова). «У структурі творчого процесу конструювання виділяють три основні цикли: розуміння вимог, які містяться в умовах задачі; побудова замислу розв'язання (проектування); досягнення підтвердження чи не підтвердження правильності замислу» [12, с. 23].

Діяльність підлітка, зазвичай, розглядають як провідну діяльність конкретного вікового періоду. Але в сучасній психології відсутній спільний погляд на вікові межі не те що окремих періодів, а навіть на межі підліткової епохи. Дітей 10–12 років відносять до підліткового чи молодшого шкільного віку залежно від критерію, що покладений у основу періодизації, чи навіть від того, до якого класу ходить дитина [19]. Питання верхньої межі підліткового віку є ще складнішим. Так, молодих людей 15–17 років різні автори відносять до різних вікових груп. Д. Б. Ельконін період з 11 до 17 років називає підлітковістю [21], а Л. І. Божович старший шкільний вік відносить до ранньої юності [6].

Розмивання вікових орієнтирів пов'язане зі зміною системи потягів і прагнень підлітків. Як зазначав Л. С. Виготський: «Ті ж самі навички, ті ж самі психофізіологічні механізми поведінки, не виявляючи часто з формального боку суттєвої різниці на різних вікових щаблях, у різні епохи дитинства виявляються включеними в зовсім іншу систему потягів і прагнень, у зовсім інше силове поле спрямованості, а звідси виникає й глибока своєрідність їх будови, їх діяльності та їх зміни в дану, певну фазу дитинства» [7, с. 7]. Слід зауважити, що зміна системи потягів

підлітків залежать не лише від розвитку індивіда, а й від розвитку всього суспільства, яке впливає на систему потягів.

Дослідження підліткового віку, проведені у 50–70-х роках минулого століття А. П. Краковським, свідчать про відносно короткий період підлітковості в той час. На період молодшого підлітка А. П. Краковський відводить лише 5-й клас (11–12 років), а старшого – 6–7 класи. Найбільшою педагогічною проблемою того часу визначалася так звана «проблема 5-их класів».

Аналізуючи підлітковий вік, А. П. Краковський приділяє значну увагу уявленню підлітка про власне майбутнє [10]. Від уявлення про майбутнє залежить його активність, провідна діяльність, самооцінка, соціальна адаптація тощо. Докладну увагу зміні уявлення про майбутнє в підлітковому віці приділяє і К. М. Поліванова, яка досліджувала психологію вікових криз. Вона зазначає: «Вікова криза проходить низку фаз і етапів: передкритична фаза – відкриття ідеальної форми наступного віку; власне критична фаза – міфологізація нової ідеальної форми, конфлікт між бажаним і можливим, рефлексія внутрішніх обмежень шуканої дорослості; післякритична фаза – диференціація становлення до себе, формування мотивації подальшого вікового розвитку» [13, с. 179]. На нашу думку, ідеальна форма наступного вікового періоду відкривається для підлітка в міфологізованому вигляді від самого початку. Уявлення молодшого підлітка про власну майбутню дорослість недиференційовані, як і будь-які інші загальні уявлення, адже є продуктом сприймання й комплексних узагальнень.

Аналіз теоретичних та емпіричних даних дослідження підлітковості [2] дає підстави для виділення в підлітковому віці двох стабільних (див. табл. 1.1) і трьох перехідних вікових періодів: 1) між молодшим школярем і молодшим підлітком, що пов'язаний із розділенням змісту й форм навчальної діяльності, виокремленням певних навчальних дій, які дають змогу навчатися тим речам, що цінуються в референтній групі, натомість виконання завдань учителя. Але питання, чим саме займатися, залишається для підлітка серйозною проблемою, яку він розв'язує в цьому віці шляхом спроб і помилок; 2) між молодшим і старшим підлітком, що пов'язаний із новим рівнем усвідомлення дорослості внаслідок формування емпіричного поняття дорослості, яку підліток намагається реалізувати в різноманітних видах діяльності; 3) між старшим підлітковим періодом і ранньою юністю, що пов'язаний з інтеграцією різних «Я», яку молода людина пробує реалізувати для побудови світогляду.

Схема вікового розвитку підлітка

Період, роки життя	Провідна діяльність		Центральне новоутворення
	діяльність, що орієнтує на норми відносин між людьми	діяльність, у якій засвоюються суспільно-вироблені дії з предметами	
перший підлітковий (перед підлітковий) перехідний період 10-11	випробовування усвідомленого рівня довільності у вигляді автономної соціальної поведінки		потреба бути та здаватися дорослим на основі усвідомленої автономної дії
молодший підліток 10-11 – 12-13	спілкування та взаємодія з ровесниками на основі конструювання й випробовування соціальних відносин		переживання дорослості задане її міфологізованим ідеалом
другий підлітковий перехідний період 12-13	конструювання ідеалу майбутньої дорослості в процесі формального та неформального спілкування		усвідомлення й удосконалення власного ідеалу майбутньої дорослості
старший підліток 12-13 – 15-16		кількісне накопичення досвіду конструювання матеріального й духовного світу (спілкування виконує функцію перевірки на всіх етапах)	почуття дорослості задане власним ідеальним майбутнім, «Я-концепція»
третій підлітковий (після підлітковий) перехідний період 15-16	спілкування та взаємодія на основі конструювання світогляду		усвідомлення особистісного рівня дорослості, формування світогляду, розуміння дієздатності

Подовження тривалості підліткового віку залежить від діяльності підлітка й пов'язане з подовженням перехідних періодів. Насамперед, із подовженням другого підліткового перехідного періоду, який на відміну від інших перехідних періодів, може тривати не кілька місяців, а кілька років, і тому складається враження, що весь підлітковий вік – це суцільний перехідний період.

За Л. С. Виготським, рушійною силою психічного розвитку людини і як особистості, і як виду, є діяльність [7], яка в підлітка залежить від уявлень про власне майбутнє доросле життя. Як зауважив А. П. Краковський: «Майбутнє уявляється п'ятикласнику дорогою суцільних перемог; можливості співвіднесені з ним здаються невичерпними й багатообіцяючими» [10, с. 57]. Уявлення про майбутнє є джерелом непорозумінь молодшого підлітка з оточуючими, які оцінюють його за реальними досягненнями, а сам

підліток оцінює себе за тим, чого він планує досягти в майбутньому. Разом із тим, молодший підліток усвідомлює, що він може робити не лише те, що йому подобається, а й те, що потрібно, щоб почувати себе дорослим. Усвідомлена здатність до регуляції спонукань, коли вибір відбувається не за привабливістю, а за необхідністю, дає можливість накопичення досвіду взаємодії.

Поява на кінець молодшого шкільного віку внутрішнього плану дії рефлексії та нового рівня довільності, розділення й усвідомлення змісту та форми діяльності, тобто, відокремлення від діяльності й усвідомлення окремої дії, яку можна спрямувати на будь-які види діяльності, проектується на майбутнє, сприяє появі ідеального образу дорослого. Але цей образ пов'язаний із дорослою діяльністю, розділити повністю зміст і форму якої підліток поки що не може, через несформованість понятійного мислення, і тому образ майбутнього залишається міфологізованим. Поява ідеального образу майбутньої дорослості навіть у міфологізованому вигляді сприяє стабілізації самооцінки, рятує самооцінку молодшого підлітка від власної критичності, що активно розвивається в цей час, і разом із тим, дає можливість підлітку реалізувати провідну діяльність першого підліткового перехідного періоду – *випробовування нового усвідомленого рівня довільності у вигляді автономної поведінки*. Підліток може накопичувати досвід «недитячої» поведінки, не втрачаючи при цьому рівень власної самооцінки. Кількісне накопичення досвіду автономної поведінки веде до формування *потреби бути й здаватися дорослим на основі усвідомленої автономної дії*, як центрального новоутворення першого підліткового (перед підліткового) перехідного періоду.

Підлітку необхідно осмислити цей світ, сконструювати разом із ровесниками теперішню й майбутню реальності, що визначатимуть його діяльність – *сконструювати «Світ для себе» та сконструювати «Себе в цьому світі»*: створити власні правила стосунків з іншими людьми; власні моральні норми, зрозуміти закони матеріального світу; осмислити свої потреби, інтереси, здібності й недоліки, і багато чого іншого. Прагнучи бути і здаватися дорослими, молодші підлітки у першу чергу конструюють соціальні відносини. Не маючи змоги реалізувати усі свої замисли побудови матеріального і духовного Світу в реальному житті, підліток задовольняється їх апробацією у спілкуванні з ровесниками.

Конструювання підлітків може проявлятися як: *побудова об'єктів матеріального світу* (конструювання моделі літака); *конструювання соціальних відносин* (розвиток і осмислення групових норм і цінностей); *конструювання-пізнання* (конструювання природних об'єктів і явищ, спрямоване на пізнання матеріального світу). Організація навчання, як конструювання-пізнання, сприяє розвитку системності мислення [4; 5].

Від сучасного молодшого підлітка суспільство вимагає, насамперед, засвоєння шкільної програми, але підлітка, передусім, цікавлять відносини з ровесниками, а не шкільні предмети. Адже досягти бажаного статусу в групі однолітків можна лише засвоївши систему відносин між людьми. Навчання перестає бути шкільним. Значну частину інформації молодші підлітки отримують поза навчальним процесом і тому складається враження втрати навчальних мотивів. Отже, сучасний підліток часто недостатньо задіяний у різних видах діяльності, спрямованій на духовний і соціальний розвиток, нерідко «звільняє» себе від засвоєння шкільної програми, і переходить від засвоєння суспільно вироблених дій із предметами (людина – річ) до засвоєння норм відносин між людьми (людина – людина). На нашу думку, провідним видом діяльності молодшого підлітка є *спілкування та взаємодія на основі конструювання соціальних відносин*. А центральним новоутворенням молодшого підліткового віку є *переживання дорослості задане її міфологізованим ідеалом* (див. табл. 1.1).

Якщо розглядати провідну діяльність молодшого підліткового періоду через вірогідність появи центрального новоутворення, то в принципі байдуже, на основі якої діяльності буде відбуватися спілкування. Молодші підлітки конструюють соціальні відносини, мається на увазі розуміння, проектування, розв'язання проблеми, оцінювання правильності задуму й правильності дій часто лише в процесі спілкування. Незалежно від того, на основі якої діяльності відбувається це спілкування, у здобутку все одно з'явиться переживання дорослості. Але в провідній діяльності є ще одна, не менш важлива, функція. Від неї залежить (не лише опосередковано через появу психічних новоутворень періоду й зміну соціальної ситуації розвитку, а і безпосередньо) розвиток провідного виду діяльності наступного періоду. Тобто, від предмету спілкування в молодшому підлітковому віці безпосередньо залежить провідна діяльність старшого підлітка.

Від того, у процесі якої діяльності проходило конструювання соціальних відносин залежить усвідомлення й конструювання власного ідеалу майбутньої дорослості. *Розміфологізація дорослості*, тобто формування із загальних уявлень власного ідеалу майбутньої дорослості та дорослої діяльності понять дорослості й діяльності дорослих, трансформація міфологізованої дорослості в ідеал дорослості наближений до реальності, коли підліток разом із майбутньою дорослістю усвідомлює й шляхи її досягнення, залежить від організації діяльності в попередній період. Від того, на основі чого відбуватиметься спілкування молодших підлітків, на основі продуктивної діяльності, чи на основі дозвілля й бездіяльності, залежить, як довго триватиме другий підлітковий перехідний період, наскільки почуття дорослості буде залишатися під впливом недиференційованих уявлень про власну

майбутню дорослість. Можна мріяти про те, що в майбутньому десь візьметься квартира в Києві, і нічого не робити для наближення жаданого майбутнього, а можна докласти зусиль для здобуття професії, яка дасть можливість наблизити омріяне майбутнє.

На кінець молодшого підліткового періоду, коли певною мірою освоєна сфера соціальних відносин, накопичено певний досвід взаємодії з іншими людьми, критичність підлітка спрямовується на самого себе: на свою ідеальну міфологізовану дорослість; усвідомлену реальну дорослість; на свої позитивні й негативні риси; на власну поведінку. Усвідомлення переживання дорослості заданого міфологізованим ідеалом дає можливість конструювати ідеал майбутньої дорослості наблизений до реальності. *Конструювання ідеалу майбутньої дорослості в процесі формального та неформального спілкування* і є, на нашу думку, провідною діяльністю другого підліткового перехідного вікового періоду, яка повинна привести до *усвідомлення та вдосконалення* (рух від міфологізованого до реального – розділення й усвідомлення змісту та форми) *власного ідеалу майбутньої дорослості*, як центрального новоутворення даного вікового періоду (див. табл. 1.1). Швидкість проходження другої підліткової кризи залежить від досвіду, накопиченого в попередній період, від того, на основі якої діяльності відбувалося спілкування в молодшому підлітковому віці, від опанування власним мисленням.

Про значне затягування другого перехідного підліткового періоду свідчать і опитування учителів, які вважають проблемними 8-9-ті класи, а не 5-ті, як це було у 50-70-ті роки ХХ століття [10]. З часів досліджень А. П. Краковського [10], «пружина» розвитку підлітка, яка «тягнула» його в реальне доросле життя, сильно послабилася через подовження терміну середнього шкільного віку з 3-х до 5-ти років [2].

Є ще одна, можливо, значно важливіша причина подовження підліткового віку. *Доросла діяльність об'єктивно стає все більш міфологізованою*, у сенсі нероздільності форми та змісту. Для більшості дорослих, не говорячи вже про підлітків, робота комп'ютера чи склад цукерок – міф, як тотем, філософський камінь чи талісман, коли людина не усвідомлює відмінності власного способу дії від способу дії інших людей, природних чи надприродних сил. А якщо зважити на той факт, що в молодшому підлітковому віці більшу спонукальну силу має близьке майбутнє, то отримаємо доволі песимістичну картину соціальної ситуації розвитку підлітка, яка все більше потерпає від міфологізації дорослого життя. Сучасний підліток, який живе серед міфологізованих речей, відрізняється від підлітка 80-их, який власноруч майстрував вудку, клеїв модель літака чи паяв радіоприймач, розділяючи зміст і форму суспільних речей, розміфологізовуючи дорослу діяльність. Віртуалізація та міфологізація світу людських речей спричиняє феномен

застрагання підлітка в другому підлітковому перехідному періоді – пролонгування другої підліткової кризи.

Діяльність підлітка, що спонукається не лише теперішнім, а й майбутнім, потрапляє в залежність від міфологізованого майбутнього, у сенсі нероздільності його змісту й форми. А міфологізованість майбутнього ґрунтується на міфологізованості дорослої діяльності. Отже, перш ніж конструювати ідеал майбутньої дорослості, необхідно хоча б частково диференціювати окремі види діяльності дорослих. Тут доречно навести приклад, який може слугувати *метафорою усього підліткового віку*. Дівчинка-підліток, побачивши, що сусідка, вздовж паркану, з вулиці посадила ряд багаторічних квітів, робить теж саме, під своїм парканом. Але жінка, яка має досвід догляду за клумбою, посадила один ряд квітів впритул до паркану (далі «маленька клумба»), щоб менше було полоти, а підліток саджає таку саму кількість, таких самих квітів у два ряди на значній відстані один від одного і від паркану (далі «велика клумба»). Тобто, площа клумби підлітка разів у десять більша, ніж у сусідки. На пораду сусідки пересадити квіти підліток реагує відмовою навіть не вислухавши до кінця: «У мене буде значно красивіше ...!».

Для підлітка клумба – це міф, у якому зміст і форма злилися в єдине ціле. «Маленька клумба» має ширину всього 15 см, обмежена з одного боку парканом, а з іншого газоном, який, як і раніше, викошується кілька разів за літо. Прополоти клумбу площею 1,5 м² (15 сантиметрів ширини на 10 метрів довжини) зовсім нескладно. Велика клумба має площу майже у 10 разів більшу, викошувати газон між квітами незручно, а виполювати дерниння дуже важко. Підліток двічі «викошує» бур'яни сапою. У результаті клумба заростає багаторічними травами газону.

Що буде далі з конкретною «великою клумбою», залежить від розміфологізації «клумби», як об'єкту й результату діяльності. Залежно від рівня розміфологізації можливі такі варіанти розвитку подій: підліток не зрозуміє причини невдачі, втратить будь-який інтерес до клумби, і більше нічого з нею не робитиме; зрозуміє деякі невідомі йому раніше сторони дорослої діяльності, але до того часу вже втратить інтерес до клумби; послухає поради дорослого й зробить так, як у сусідки; або зробить усе по-своєму, але, зрозумівши деякі взаємозв'язки, врахує їх при «вдосконаленні» клумби, наприклад, можна додати ще кілька рядів квітів і зробити справжню велику клумбу. Наведені вище варіанти розвитку подій можна доповнити втручанням дорослих: клумбу полотиме мама (хіба мало випадків, за яких підліток заводить домашню тварину, яку потім доглядають дорослі?); тато візьме косу й поверне газону попередній вигляд (на жаль, прикладів, коли дорослі не дають дитині довести справу до кінця теж немало).

Отже, для розміфологізації дорослої діяльності необхідне накопичення певного досвіду. Підлітки беруться за різні види

діяльності, але чи приводить їхня діяльність до розміфологізації дорослої діяльності, чи сприяють дорослі процесу розміфологізації? Для цього епізодичної участі підлітка в діяльності дорослих недостатньо, наприклад, коли підліток допомагає батькам збирати врожай на городі. Необхідно, щоб підліток здійснював усю діяльність від початку й до кінця. Тобто, підліток повинен сам приймати рішення щодо способів і термінів виконання певних видів діяльності, і нести відповідальність за отримані результати, зокрема, коли невчасно, або неякісно виконана робота може звести нанівець багатомісячну працю. Наприклад, забув погодувати акваріумних рибок, і вони знищили сусідів по акваріуму.

Набуття подібного досвіду випробовування «дорослої діяльності», досвід конструювання суспільних предметів уможливорює конструювання підлітком *ідеалу своєї майбутньої дорослості наближеного до реального*. А через те, що досвіду в нього все одно бракує, значну роль виконує формальне й неформальне спілкування з однолітками й дорослими, яке допомагає усвідомлювати й удосконалювати власний ідеал майбутньої дорослості. Але саме по собі спілкування вже не є провідною діяльністю.

Після усвідомлення й удосконалення *ідеалу майбутньої дорослості* підліток готовий до випробовування свого ідеалу через включення в різні види діяльності, він активно накопичує досвід конструювання матеріального й духовного світу. З огляду на те, що далеко не кожен свій проект підліток може «відлити у бронзі», частина замислів перевіряється лише у спілкуванні з іншими, без практичної реалізації проекту. Спілкування в старшому підлітковому віці виконує функцію перевірки процесу конструювання матеріального й духовного світу на всіх його етапах. Водночас незавершеній справі молодшого й старшого підлітка притаманний зовсім різний психологічний зміст. Навіть незавершена діяльність людини, що мотивується наближенням до реального майбутнім, яка розміфологізувала (розділила зміст і форму) діяльність, сприяє накопиченню досвіду. Старший підліток відмовляється від реалізації проекту через те, що розуміє хибність, непотрібність або надмірність затрат по відношенню до результату, а молодший – тому, що не розуміє причини невдачі в діяльності.

Отже, провідною діяльністю старшого підлітка є *кількісне накопичення досвіду конструювання матеріального й духовного світу*, у результаті якої формується *почуття дорослості задане власним ідеальним майбутнім*. Без цього неможливі а ні конструювання світогляду, а ні усвідомлення особистісного рівня дорослості, а ні перехід до якісного накопичення досвіду, тобто – до конструювання *значущих суспільних відносин і предметів у процесі професійно-спрямованої навчальної діяльності* (див. табл. 1.1).

Підліток повинен накопичити досвід у спільній з однолітками й дорослими різноманітній творчій діяльності. У зв'язку з цим постає

практичне питання: «Чи буде успішним у дорослому житті підліток, який майже повністю обмежився однією сферою діяльності: взагалі не цікавиться навчанням або, навпаки, окрім навчання більше нічим не цікавиться? Чи потрібно дорослим перейматися цією проблемою, і якщо потрібно, то коли і як?» Будь-який учитель може навести приклади розвитку самостійності в учнів, які, крім навчання, майже нічим не цікавляться, або майже не навчалися через віддання переваги іншим видам діяльності. Разом із тим, можна навести й абсолютно протилежні приклади. Наявність у мові підлітків таких слів, як «заучка», «ботан», «денді» тощо, свідчить, як про негативне ставлення підлітків до однолітків, яких, крім певної сфери діяльності, більше нічого не цікавить, так і про відносну масовість явища. Тому з'являється необхідність психологічного аналізу вище згаданої проблеми та її впливу на розвиток самостійності, як однієї з основних складових поняття дорослості.

Фундаментальне дослідження розвитку самостійності здійснено під керівництвом Г. С. Пригіна [14]. Автор вводить поняття «автономність суб'єкта діяльності» й аргументує, що «ефективна самостійність» у здійсненні діяльності та поведінці взаємопов'язана з розвиненим симптомокомплексом особистісних якостей, притаманних суб'єктам автономного типу. До комплексу якостей особистості, що є найбільш важливими для досягнення мети, Г. С. Пригін відносить: «схильність до самостійної роботи; наполегливість у досягненні поставленої мети; адекватну самооцінку; упевненість у собі й результатах виконаної роботи; почуття відповідальності; схильність до систематичного планування своєї діяльності; уміння зосереджуватися на виконанні завдання; спроможність, за необхідності, легко переключатися з однієї роботи на виконання іншої; внутрішню потребу доводити доручену роботу до кінця; розвинутий самоконтроль і рефлексію; розвинену здатність до антиципації; здатність критично оцінювати свої успіхи й невдачі тощо» [14, с. 87]. Автор розглядає «автономність» як тип особистості, як тип здійснюваної діяльності та як тип саморегуляції [14, с. 91].

Г. С. Пригін встановив кілька цікавих фактів, які будуть корисними для нашої роботи: а) «суб'єкти з максимально вираженою «автономністю», зазвичай, є не дуже ефективними в діяльності» [14, с. 91]; б) «процеси регуляції діяльності суб'єктом і процеси побудови ним свого життєвого шляху взаємопов'язані неоднозначно. Успіх у діяльності не завжди передбачає успіх у житті (і навпаки). Суб'єкт, який уміє ефективно організувати свою діяльність і самостійно досягти в ній успіху, у побудові свого життєвого шляху може стати далеко не таким успішним. Згідно з емпіричним дослідженням, особистість, як суб'єкт діяльності, характеризується «активною цілеспрямованістю, самостійністю», але на рівні життєпобудови, як суб'єкта життя, він проявляє себе як «спонтанно-активний». Такі факти, треба думати,

мають компенсаторний характер» [14, с. 46]; с) «автономність», «самостійність» лежать в основі вікових криз трьох років і підліткового періоду, що пов'язані саме зі становленням цих якостей» [14, с. 11].

На жаль, Г. С. Пригін поняття «автономність» і «самостійність» використовує як синоніми, що абсолютно несуттєво й цілком коректно в його дослідженнях, але суттєво для нашого. Нагадаємо, що «автономний – самостійний, незалежний у розв'язанні певних питань...» [16, с. 18]. Тобто, підліток, який є зацикленним на певній діяльності чи дозвіллі, нібито є самостійним у цій діяльності, а насправді є автономним, але не самостійним. Відповідно, педагогічні дії, що спрямовані на розвиток самостійності підлітка, можуть привести до формування надмірної автономності й ускладнити розвиток самостійності та зумовити дезадаптацію.

Підґрунтя проблеми самостійності сучасних молодих людей з'являється задовго до юнацького віку. Е. Г. Еріксон розкриває формування окремих компонентів самостійності в ранньому, дошкільному й молодшому шкільному дитинстві через поняття базисних почуттів: автономія проти сорому й сумнівів; ініціатива проти почуття провини; працелюбність проти почуття неповноцінності [20]. Не вдаючись до аналізу теорії Е. Г. Еріксона, зазначимо, що, на нашу думку, однією з основних функцій підліткового віку, за умов нормальної соціалізації, є звільнення людини від значної частини проблем психічного розвитку, що викликані негативними педагогічними впливами в попередні вікові періоди. Тобто, за сприятливих умов, підліток спроможний звільнитися від почуттів сорому, провини, неповноцінності тощо. А, отримавши досвід успішної автономної діяльності в молодшому підлітковому віці й самостійної – у старшому, молода людина зможе протистояти викликам сучасного світу. Виникає низка запитань: «Які ж саме умови будуть сприятливими, а які ні? До якої діяльності необхідно залучити підлітка? Які шляхи переходу від автономності до самостійності?»

У будь-якому підручнику із загальної, вікової чи педагогічної психології, у тій чи іншій формі, можна знайти думку, що підліток має випробувати себе в різних сферах діяльності й знайти діяльність, мотивовану глибокими та стійкими інтересами. Для накопичення молодшим підлітком досвіду автономної діяльності в різних сферах необхідно створити широке поле випробовування. Саме обмеження такого поля в молодшому підлітковому віці є однією з причин недостатньої самостійності сучасної молодої людини. У зв'язку з цим виникають запитання: «До якої діяльності необхідно залучити підлітка, щоб він отримав досвід самостійної діяльності, який він зможе застосувати в будь-якій сфері? Врешті, яку діяльність можна вважати вже самостійною, а яку ще автономною? У чому сенс діяльності підлітка?».

Мотивом діяльності підлітка є самоствердження в групі однолітків, метою – успішність у діяльності. До того ж, діяльність молодшого підлітка регулюється відносно близьким майбутнім, а отже, й відносно близькими цілями. Підлітку необхідне самоствердження «сьогодні» чи «завтра», а не через декілька років.

Д. Б. Ельконін виділив щаблі розвитку суб'єкта: «орієнтування на об'єктивні умови задачі, орієнтування на зразки, орієнтування не лише на об'єктивні умови та зразки дій й результатів, але і на самого себе, на свої якості (уміння, знання тощо) як на основну умову розв'язання задачі, орієнтування на себе як на суб'єкта розв'язання соціальних задач... Саме тут (у спілкуванні – О.Б.) відбувається формування особистості, тобто суб'єкта, який орієнтується під час розв'язування цих задач на себе (свої моральні якості). В іншій діяльності подібне неможливе» [21, с. 496–497]. Д. Б. Ельконін визначив, меншою мірою, два фактори, від яких, на нашу думку, залежить розвиток самостійності в підлітковому віці: орієнтування на себе та спілкування як необхідна умова розвитку такого орієнтування. Проте, лише спілкування, як діяльності, для розвитку самостійності підлітка замало. Необхідним є опосередкування спілкування іншою продуктивною діяльністю, а сподіватися на виникнення в результаті спілкування, що опосередковане дозвіллям, усіх необхідних вікових психічних новоутворень, становлення мотивації провідної діяльності наступного вікового періоду та розвиток самостійності не приходить.

Самостійність неспроможна розвиватися без розвитку автономності, але надмірна автономність може гальмувати розвиток самостійності. Беззаперечно, що розвиток від надмірної автономності до самостійності можливий, але, на жаль, не обов'язковий. А для того, щоб такий розвиток відбувся, щоб «заучка» став самостійною людиною, необхідне формування всезагальної системи регуляції, яка підпорядковує собі будь-які види діяльності.

Іншими словами, якщо в процесі будь-якої діяльності сформувалися «творчі мисленнєві стратегії» [12], чи хоча б «стратегіальні мисленнєві тенденції» [15; 17], які підліток зможе перенести на інші види діяльності, то творче мислення буде виконувати свою головну функцію – адаптацію до середовища. Тут ми маємо на увазі й адаптацію у світі речей (зокрема, навчання чи трудова діяльність) і процесі взаємодії з різними людьми. Стратегія допоможе «ботану» навчатися соціальним відносинам, а «денді» активно включитися в шкільну навчальну діяльність на будь-якому етапі свого розвитку.

Лонгетюдні дослідження з учнями, які брали участь у формуальному експерименті, спрямованому на розвиток творчої мисленнєвої стратегії аналогізування на матеріалі географії, свідчать якраз про те, що підлітки, які досягли кращих показників у експерименті, переключилися на інші сфери діяльності. У результаті,

природничо-географічний факультет СумДПУ імені А. С. Макаренка для вступу обрали особи, які досягли гарних результатів у проведеному нами спецкурсі [1], але ті, що досягли найкращих результатів, вступили до більш престижних, на їх думку, університетів.

Психічний розвиток підлітка залежить від розвитку потребово-мотиваційної сфери, великий вплив на становлення якої має формування творчих мисленнєвих стратегіальних тенденцій. Досягши вищих рівнів аналогізування, реконструювання чи комбінування, підлітки включаються у творчу діяльність у інших сферах діяльності. Автономна діяльність перетворюється на самостійну. Схоже, що для самоствердження цих підлітків використання опанованих ними стратегіальних мисленнєвих тенденцій щодо об'єктів інших просторово-часових масштабів стає потребою чи необхідною умовою самоствердження. Стратегіальні мисленнєві тенденції, що сформовані в певних просторово-часових масштабах і використані в інших масштабах, приносять реальні плоди: суб'єктивні й, навіть, об'єктивно нові відкриття; переживання інсайтів, ага-ефектів тощо [3].

Розвиток особистості підлітка залежить від його участі у творчій діяльності, від розвитку творчого мислення, а ще точніше – від розвитку творчих мисленнєвих стратегій чи стратегіальних тенденцій. Рівень розвитку стратегії узагальнюється рівнями узагальнення й осмислення інформації. На нашу думку, можна виділити три рівні такого узагальнення: 1) узагальнення лише структурних, функціональних чи генетичних ознак – загальні уявлення, комплекси; 2) узагальнення функціональних чи генетичних структур, коли у процесі узагальнення структурних ознак осмислюється й функція чи походження структури – емпіричні узагальнення; 3) узагальнення функціонально-генетичних структур – у процесі абстрагування структури осмислюється і функція, і генезис абстрагованого структурного елементу (під час абстрагування функції осмислюється структура й генезис) із наступним узагальненням функціонально-генетичних структур.

Відповідно, можна виділити три рівні розвитку мисленнєвих стратегій: 1) аналогізування, комбінування чи реконструювання здійснюється структурними чи функціональними блоками; 2) аналогізування, комбінування чи реконструювання здійснюється функціональними або генетичними структурами; 3) аналогізування, комбінування чи реконструювання здійснюється функціонально-генетичними структурами.

Якщо підліток опікується різними видами діяльності, то шанси вийти на вищі рівні стратегічних мисленнєвих тенденцій у нього є значно вищими, ніж у підлітка, який приділяє увагу лише навчанню чи спілкуванню з друзями на дозвіллі. Разом із тим у підлітка, який досяг значних успіхів у певній діяльності, можуть сформуватися творчі мисленнєві стратегічні тенденції, що сприятимуть успіху в будь-якій

діяльності. Надмірна автономність за умови творчої діяльності, може сприяти розвитку діяльності самостійної.

Ми вважаємо, що спонтанність, про яку пише Г. С. Пригін [14, с. 46], якраз і пов'язана з несформованістю стратегічних мисленнєвих тенденцій, або зі стратегією випадкових підстановок. У цьому випадку підлітки справді можуть боятися нових видів діяльності, або, що спостерігається ще частіше, зовсім не докладати зусиль у тій діяльності, у якій, на їх думку, вони не можуть бути успішними. Більше того, замість здійснення зусиль для успішного виконання діяльності, вони спрямовують зусилля на захист свого «Я» через неадекватну презентацію «Я». Наприклад, захищаючи своє «Я», підліток може створювати перепони для виявлення власних здібностей замість підготовки до контрольної роботи, демонстративно витрачає час на інші заняття, а отримавши погану оцінку, пояснює собі й іншим, що причина полягає у відсутності в нього старанності. Із тих самих причин не лише підлітки, а й деякі студенти уникають психологічних тестувань, різноманітних змагань і конкурсів. За таких умов, можна так ніколи і не дізнатися, чи міг би ти досягти успіху в певній діяльності, чи ні [3, с. 38].

Як це не дивно звучить, але міфологізована дорослість, яка сприяє інфантилізації сучасної молоді, разом із тим сприяє розвитку самостійності в молодшому підлітковому віці. Доки підліток знаходиться під захистом міфологізованої дорослості, тобто має імунітет проти критики, він може починати освоювати будь-які види діяльності без страху неуспіху. Тобто, накопичувати досвід автономності в різних видах діяльності, що може сприяти розвитку стратегіальних тенденцій і справжньої самостійності.

Молодший підліток, який прагне самоствердження в групі однолітків, не боїться бути неуспішним у одній групі, якщо це сприяє успіху в іншій. Більше того, факт входження молодшого підлітка до іншої групи (гуртка юних техніків чи натуралістів, спортивної секції, художньої студії тощо) сам по собі вже є успіхом і з точки зору самого підлітка, і з точки зору його ровесників, які такою діяльністю не займаються. Записавшись до спортивної секції, підліток погоджується на роль найслабшого в тренувальній групі в обмін на самоствердження в інших групах, до яких він входить. У старшому підлітковому віці, коли з'являється потреба в самоствердженні у власних очах, яка, здавалось би, дає можливість для освоєння будь-яких видів діяльності, а не лише тих, які схвалюються референтною групою, при недостатньому досвіді автономної діяльності й успіху в різних видах діяльності, освоєння інших видів діяльності стає проблематичним – підліток може боятися неуспіху.

Отже, якщо молодший підліток, перебуваючи під захистом імунітету від критики, що спричинений міфологізованим майбутнім не накопичив досвіду автономності в різних видах діяльності, то опанування

нових видів діяльності після втрати вищезгаданого імунітету, внаслідок розділення змісту й форми власної ідеальної дорослості, може ускладнюватися через страх неспішності в нових видах діяльності. Поступитися одним боком свого «Я» для розвитку іншого для молодшого підлітка не є проблемою, адже це може надати йому можливість більш гідної презентації «Я» в іншій соціальній групі. Для старшого підлітка необхідним є самоствердження у власних очах, а тому поступитися будь-яким своїм «Я» заради розвитку іншого свого «Я», до інтеграції цих «Я», тобто до формування «Я-концепції», йому вже не просто. Спроба «врятувати» всі свої «Я» якраз і призводить до вищезгаданої неадекватної презентації «Я» і до гальмування розвитку самостійності.

У підлітка, який залучений до різних видів діяльності, значно більшою є вірогідність розвитку творчих мисленнєвих стратегіальних тенденцій. Але визначальним є не кількість видів діяльності й не масштаби предмету діяльності. Для розвитку стратегіальних тенденцій необхідне розв'язання творчих задач у процесі виконання будь-якої продуктивної діяльності за умови цілісності всієї діяльності, а не виконання окремих дій, наприклад, потрібно вирощувати картоплю, а не допомагати батькам її садити й копати; доглядати акваріум, а не лише його чистити й годувати рибку. Тоді, можливо, з'явиться бажання знайти книжку, яка допоможе відповісти на питання: «Чому в акваріумі...?»

На основі вищезазначеного можна сформулювати такі висновки:

1. Традиційно, соціальна адаптація розглядається як діяльність щодо освоєння сталих соціальних умов. Інноваційний підхід вивчає соціальну адаптацію підлітка, у якості складової процесу соціалізації, як діяльність, у якій освоюються мінливі соціальні умови. За певних обставин надмірно активна адаптація в молодшому підлітковому віці може сприяти розвитку пасивній адаптації і, навіть, дезадаптації в старшому підлітковому віці. Неадаптивність, як мотив, що проявляється у надситуативній активності, може сприяти соціальній адаптації більше, ніж адаптивність чи прагматизм. Проблему адаптації необхідно досліджувати в контексті розвитку всієї підліткової епохи, а не окремого вікового періоду. Більшість проблем соціальної адаптації підлітків розв'язується через організацію спільної з однолітками й дорослими творчої діяльності та спілкування, що є адекватними віковому періоду.

2. Молодший підліток освоює нову діяльність без страху неспіху завдяки імунітету від критики, що створений недиференційованим уявленням про власне майбутнє. За умов стихійного розвитку самостійності в старшого підлітка, через втрату імунітету до критики внаслідок розміфологізації, уявлення про власне майбутнє, освоєння нової діяльності залежить від досвіду, що здобутий у молодшому підлітковому віці. Якщо в молодшому підлітковому віці не було накопичено необхідного досвіду автономної діяльності, то

освоєння нової діяльності в старшому може стати проблематичним унаслідок витіснення неадаптивності мотивами прагматизму. Активне включення підлітка в різні види діяльності сприяє розвитку підлітка від автономності до самостійності. Але сутність розвитку самостійності полягає не в різноманітності діяльності, а в розвитку вищих творчих мисленнєвих стратегічних тенденцій, вірогідність розвитку яких певним чином пов'язана з різноманітністю діяльності підлітка, але нею не визначається.

3. Швидкість проходження другого підліткового перехідного періоду залежить від змісту спілкування в молодшому підлітковому віці, від можливості підлітка розпочати накопичення досвіду конструювання матеріального світу ще до початку другого перехідного періоду. На нашу думку, наявні можливості скоротити й оптимізувати проходження другого підліткового перехідного вікового періоду засобами організації діяльності семикласників, що спрямована на одночасне конструювання і соціальних відносин, і матеріального світу, а отже сприятиме «розміфологізації» діяльності дорослого й ідеалу майбутньої дорослості. Одним із прикладів такої діяльності може слугувати гра «Креативність» [1].

4. Під час формуванні вищих рівнів творчих мисленнєвих стратегій процес освоєння інших видів діяльності значно полегшується, більше того – стає потребою. Використання освоєних у певній діяльності стратегічних мисленнєвих тенденцій на об'єктах інших просторово часових масштабів сприяє самоствердженню підлітків у власних очах.

5. Для оптимального розвитку особистості в підлітковому віці необхідним є своєчасне формування спочатку емпіричного, а пізніше й теоретичного поняття дорослої діяльності, що потребує організації діяльності для сприяння розвитку мислення й накопичення кількісного та якісного досвіду конструювання (розуміння вимог; проектування; підтвердження правильності замислу): соціальних відносин, ідеалу майбутньої дорослості; матеріального й духовного світу та світогляду.

6. У разі відсутності досвіду автономної діяльності в молодшому підлітковому віці, для розвитку самостійності необхідним є цілеспрямоване формування творчих стратегічних мисленнєвих тенденцій у старшому підлітковому віці, що потребує організації неформального спілкування з ровесниками й дорослими в процесі творчої конструктивної позаурочної діяльності на основі дослідницької діяльності – юні натуралісти, техніки, поети тощо. Ключовим у даному аспекті виступає поняття «конструювання», що включає процеси розуміння, проектування та апробації, в ході створення суб'єктивно чи об'єктивно нового продукту. Наголосимо, що усілякі гуртки та конкурси, у яких підлітки відтворюють різноманітні форми сучасної поп-культури, сприяють творчій перцептивній діяльності підлітків. Проте, для

більшості учнів вони не є осередком інтелектуальної творчої діяльності, а отже, скоріше, провокують дезадаптацію старших підлітків і старшокласників, аніж сприяють їх соціальній адаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бедлінський О. І. Гра «Креативність» як засіб розвитку творчого мислення і сприймання підлітків (на матеріалі природничих предметів) / О. І. Бедлінський // «Практична психологія та соціальна робота». – 2010. – № 2. – С. 26–32.

2. Бедлінський О. І. Проблема періодизації підліткового віку у сучасному суспільстві / О. І. Бедлінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 2 (143). – С. 49–54.

3. Бедлінський О. І. Психологічні особливості організації провідної діяльності підлітків : навч. посіб. [для студ. природничо-географічного факультету] / О. І. Бедлінський, В. О. Бедлінський. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 136 с.

4. Бедлінський О. І. Вплив творчості на розвиток самостійності / О. І. Бедлінський, В. О. Бедлінський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : вид-во Фенікс, 2011. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 13. – С. 54–61.

5. Бедлінський О. І. Роль аналогії в розвитку мислення / О. І. Бедлінський, В. О. Бедлінський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : вид-во Фенікс, 2012. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 15. Част. І. – С. 54–61.

6. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна ; вступительная статья Д. И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М. : «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.

7. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч. : в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4 : Детская психология. – С. 5–242.

8. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 424 с.

9. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.

10. Краковский А. П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка) / А. П. Краковский. – М. : Педагогика, 1970. – 270 с.

11. Кулебякин Е. В. Психология социальной работы / Е. В. Кулебякин. – Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 87 с.

12. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.

13. Поливанова К. М. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Катерина Николаевна Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.

14. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности : монография / Г. С. Прыгин. – Ижевск, Набережные Челны : Изд-во Института управления, 2009. – 408 с.

15. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях : монографія / [В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 210 с.

16. Словник іншомовних слів / за ред. О.С.Мельника. – К. : Головна редакція УРЕ, 1985. – 968 с.
17. Стратегії творчої діяльності. Школа В.О.Моляко / [за заг. ред. Валентина Олексійовича Моляко]. – К. : Освіта України, 2008. – 702 с.
18. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Давид Иосифович Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1982. – 224 с.
19. Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии / Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии – 1998. – № 3. – С. 17–31.
20. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон ; пер. и науч. ред. А. А. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Речь, 2000. – 415 с.
21. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : «Педагогика», 1989. – 555 с.