



УДК: 159.922.6:37.015.311(045)

[https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-4\(70\)-1702-1716](https://doi.org/10.52058/2708-7530-2026-4(70)-1702-1716)

Герасімова Наталія Євгеніївна кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, <https://orcid.org/0000-0001-5455-4891>

Герасімова Інна Володимирівна кандидат педагогічних наук, транзакційний аналітик, доцент кафедри педагогіки і психології, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, <https://orcid.org/0000-0003-3981-1428>

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ВІКОВОЇ ПЕРІОДИЗАЦІЇ ТА МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Анотація. У статті представлено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз проблеми вікової періодизації психічного розвитку людини крізь призму педагогічної взаємодії. У сучасному науковому дискурсі проблема вікової періодизації психічного розвитку людини набуває особливої гостроти, виступаючи наріжним каменем психологічної антропології. Дане дослідження базується на інтеграції класичних концепцій, що тривалий час визначали розвиток психологічної думки, з новітніми даними, отриманими протягом останніх років. В основі нашого аналізу лежить синтез трьох фундаментальних векторів: культурно-історичного підходу Л. С. Виготського, який розглядає розвиток крізь призму зміни соціальної ситуації та виникнення центральних новоутворень; діяльнісного підходу Д. Б. Ельконіна, що акцентує увагу на зміні провідних типів діяльності; та епігенетичної теорії Е. Еріксона, яка аналізує життєвий цикл як послідовність психосоціальних конфліктів. Сучасна наука доповнює ці класичні моделі даними нейропсихології, що вказують на надзвичайну пластичність мозку та специфіку нерівномірного дозрівання префронтальної кори, що є критично важливим для розуміння когнітивного контролю та емоційної регуляції на різних етапах онтогенезу. Центральним елементом динаміки розвитку є нормативні вікові кризи, які в межах нашого дослідження розглядаються не як деструктивні етапи, а як специфічні «вузли» розвитку – точки якісного перетворення особистості, де відбувається руйнація застарілих соціальних зв'язків і народження нової суб'єктності. Першим таким критичним етапом є криза трьох років, змістом якої є народження «Я-діючого». Виокремлення власної особистості через феномен «Я-сам» вимагає від педаго-



гічної взаємодії радикальної трансформації: переходу від прямого опікунства до активної підтримки автономії дитини, оскільки будь-яке блокування цієї потреби неминуче призводить до проявів негативізму, впертості та знецінення вимог дорослих. Наступним етапом якісних змін стає криза семи років, пов'язана з втратою дитячої безпосередності та формуванням «внутрішньої позиції школяра». У цей період дитина починає диференціювати свою зовнішню поведінку та внутрішній стан, що в контексті реформи Нової української школи (НУШ) потребує впровадження методів, які мінімізують стрес від зміни соціального статусу через ігровий компонент та дитиноцентризм. Однак найбільш складним і багатогранним етапом залишається підліткова криза, що характеризується гострим пошуком ідентичності та виникненням «почуття дорослості». У сучасних умовах соціальна ситуація розвитку підлітка суттєво зміщується у віртуальну площину, де цифрова самопрезентація стає невід'ємною частиною особистісного становлення, а роль педагога трансформується з транслятора знань у фасилітатора в складному інформаційному просторі. Сучасний контекст України вносить суттєві корективи в класичні моделі розвитку, насамперед через процеси глобальної цифровізації та соціально-політичної нестабільності. Гаджети сьогодні виступають не просто інструментами, а справжніми медіаторами психічних процесів, що змінює структуру уваги та сприйняття інформації. Водночас тривалий стрес війни створює умови, за яких хронічне відчуття небезпеки призводить до деформації часової перспективи особистості – від явищ регресу до передчасного психологічного дорослішання. Питання безпеки та виживання наразі стають домінантними, часто витісняючи пізнавальні інтереси та вимагаючи специфічного педагогічного інструментарію. Для забезпечення гармонійного розвитку в таких складних умовах необхідне впровадження стратегій соціально-емоційного навчання (SEL), які дозволяють дітям опанувати техніки саморегуляції та розпізнавання емоцій. Особистісно-орієнтований підхід та побудова індивідуальних освітніх траєкторій стають основою партнерської взаємодії, що особливо важливо для збереження гідності та мотивації учнів. Крім того, використання елементів когнітивно-поведінкової підтримки в освітньому процесі сприяє формуванню резильєнтності – здатності особистості відновлюватися та ефективно функціонувати навіть після травмуючих подій. Таким чином, розвиток особистості в першій чверті XXI століття постає як нелінійний і складний процес, що вимагає від педагогів та психологів глибокого розуміння логіки вікових змін для створення безпечного середовища, яке сприятиме реалізації потенціалу кожної дитини попри будь-які зовнішні виклики.

Ключові слова: вікова періодизація, вікова криза, розвиток особистості, соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, педагогічна психологія, ідентичність, резильєнтність, соціально-емоційне навчання (SEL).



Gerasimova Natalia Eugeniivna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Scientific-and-Research Institute of Pedagogical Education, Social Work and Arts, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Cherkasy, <https://orcid.org/0000-0001-5455-4891>

Gerasymova Inna Volodymyrivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Transactional Analyst, Scientific-and-Research Institute of Pedagogical Education, Social Work and Arts, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Cherkasy, <https://orcid.org/0000-0003-3981-1428>

PSYCHOLOGICAL LAWS OF AGE PERIODIZATION AND MECHANISMS OF PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL INTERACTION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

Abstract. The article presents a thorough theoretical and methodological analysis of the problem of age periodization of human mental development through the prism of pedagogical interaction. In modern scientific discourse, the problem of age periodization of human mental development acquires particular urgency, acting as the cornerstone of psychological anthropology. This study is based on the integration of classical concepts that have long determined the development of psychological thought with the latest data obtained during 2023–2025. Our analysis is based on the synthesis of three fundamental vectors: the cultural-historical approach of L. S. Vygotsky, which considers development through the prism of changing social situations and the emergence of central new formations; the activity approach of D. B. Elkonin, which focuses on changing leading types of activity; and the epigenetic theory of E. Erikson, which analyzes the life cycle as a sequence of psychosocial conflicts. Modern science complements these classical models with neuropsychological data indicating the extraordinary plasticity of the brain and the specificity of uneven maturation of the prefrontal cortex, which is critically important for understanding cognitive control and emotional regulation at different stages of ontogenesis. The central element of the dynamics of development are normative age crises, which within the framework of our study are considered not as destructive stages, but as specific "nodes" of development - points of qualitative transformation of the personality, where the destruction of outdated social ties and the birth of a new subjectivity occur. The first such critical stage is the crisis of three years, the content of which is the birth of the "I-acting". The isolation of one's own personality through the phenomenon of "I-myself" requires a radical transformation of pedagogical interaction: a transition from direct guardianship to active support of the child's autonomy, since any blocking of this need inevitably leads to manifestations of negativism, stubbornness, and devaluation of adult demands. The next stage of qualitative changes is the crisis of seven years, associated with the



loss of childhood immediacy and the formation of the “internal position of a schoolchild.” During this period, the child begins to differentiate his external behavior and internal state, which in the context of the New Ukrainian School (NUS) reform requires the implementation of methods that minimize the stress of changing social status through the game component and child-centeredness. However, the most complex and multifaceted stage remains the adolescent crisis, characterized by an acute search for identity and the emergence of a “sense of adulthood.” In the current conditions of 2024–2025, the social situation of adolescent development is significantly shifting to the virtual plane, where digital self-presentation becomes an integral part of personal development, and the role of the teacher is transformed from a translator of knowledge to a facilitator in a complex information space. The modern context of Ukraine makes significant adjustments to classical models of development, primarily due to the processes of global digitalization and socio-political instability. Gadgets today act not just as tools, but as real mediators of mental processes, which changes the structure of attention and perception of information. At the same time, the prolonged stress of war creates conditions under which a chronic sense of danger leads to a deformation of the time perspective of the individual - from regression phenomena to premature psychological maturation. Issues of security and survival are now becoming dominant, often displacing cognitive interests and requiring specific pedagogical tools. To ensure harmonious development in such difficult conditions, it is necessary to implement social-emotional learning (SEL) strategies that allow children to master self-regulation techniques and recognize emotions. A person-centered approach and the construction of individual educational trajectories become the basis of partnership interaction, which is especially important for preserving the dignity and motivation of students. In addition, the use of elements of cognitive-behavioral support in the educational process contributes to the formation of resilience - the ability of a person to recover and function effectively even after traumatic events. Thus, personality development in the first quarter of the 21st century appears as a nonlinear and complex process, requiring educators and psychologists to have a deep understanding of the logic of age-related changes in order to create a safe environment that will contribute to the realization of the potential of each child despite any external challenges.

Keywords: age periodization, age crisis, personality development, social situation of development, leading activity, pedagogical psychology, identity, resilience, social-emotional learning (SEL).

Постановка проблеми. Актуальність вивчення вікової періодизації та складних механізмів розвитку особистості в сучасних умовах зумовлена фундаментальними трансформаціями, яких зазнає глобальне суспільство під тиском цифровізації, соціополітичної нестабільності та динамічних змін у культурних кодах. Сучасна психологічна наука остаточно відходить від



спрощеного, статичного розуміння віку як лише хронологічної позначки в паспорті, натомість розглядаючи його як багатовимірний конструкт і складний вузол, де переплітаються соціальні очікування, біологічне дозрівання та глибинні психічні закономірності. Центральною категорією аналізу стає поняття психологічного віку, що постає як об'єктивна одиниця розвитку з власною структурою та внутрішньою динамікою, де кожна функція має свій час найвищого розквіту. Розуміння цієї структури дозволяє фахівцям не лише констатувати стан особистості, а й прогнозувати зони її найближчого розвитку, ідентифікуючи внутрішні ресурси, необхідні для успішного подолання вікових бар'єрів. Для сучасної педагогічної психології критично важливою є не стільки фіксація послідовності етапів, скільки розкриття логіки переходу між ними, де ключовим механізмом виступає вікова криза. Важливо розуміти, що криза не є аномалією або патологічним станом, а постає як необхідний переломний момент і нормативний етап онтогенезу, який виникає тоді, коли стара соціальна ситуація розвитку вичерпує свій потенціал і починає гальмувати особистісне зростання. Структура такого конфлікту завжди характеризується гострим розривом між новими потребами дитини, такими як прагнення до автономії чи поява нових пізнавальних інтересів, та застарілими формами взаємодії з боку дорослих. Невірні інтерпретації кризових проявів, коли негативізм, впертість або депресивність сприймаються лише як прояви «поганого характеру» чи порушення дисципліни, неминуче призводить до глибокої дезадаптації дитини, виникнення стійких негативних рис характеру, інфантилізму та повної втрати пізнавальної мотивації.

Особливої гостроти ці питання набувають у контексті впровадження реформи «Нова українська школа», де концепція дитиноцентризму вимагає від педагога глибокого розуміння внутрішніх суперечностей учня та здатності адаптувати освітнє середовище під його актуальні запити. Знання періодизації дозволяє вчителю вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії, враховуючи, що в межах одного класу можуть перебувати діти з суттєво різним темпом психологічного дозрівання. Додатковим викликом стали умови воєнного стану в Україні, які внесли драматичні корективи в класичні теорії: сьогодні ми спостерігаємо феномен «передчасного дорослішання», коли травматичний досвід стирає межі між дитинством та підлітковістю, супроводжуючись емоційним онімінням або підвищеною вразливістю до депресивних станів. Паралельно з цим цифрова акселерація та постійне перебування в інформаційному просторі змінюють когнітивні профілі молоді, що також зміщує традиційні терміни інтелектуального розвитку. За таких умов розробка науково обґрунтованих стратегій педагогічного супроводу, які б базувалися на психологічній просвіті батьків, створенні безпечного емоційного середовища та гнучкості освітніх вимог, стає нагальною потребою. Дослідження вікової періодизації сьогодні є не просто теоретичним завданням, а стратегічним інструментом



збереження та розвитку людського капіталу нації, що дозволяє створювати освітню систему, здатну формувати життєстійку, гармонійну та психологічно зрілу особистість навіть у часи глобальних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний фундамент вікової періодизації був закладений Л. С. Виготським, який обґрунтував необхідність системного чергування стабільних та критичних періодів як рушійної сили психічного розвитку. Його концепція соціальної ситуації розвитку постулює, що кожен віковий етап визначається унікальним співвідношенням між внутрішніми процесами дитини та її зовнішніми зв'язками з навколишнім середовищем [14]. Д. Б. Ельконін суттєво розширив цю модель, запровадивши поняття провідної діяльності, що дозволило змістовно пояснити механізм циклічного переходу від емоційного освоєння світу та міжособистісних стосунків до операційно-технічного засвоєння способів дії з предметами [14]. У західній психологічній традиції цей підхід був доповнений епігенетичною теорією Е. Еріксона, який запропонував цілісний розгляд розвитку особистості протягом усього життєвого циклу. Е. Еріксон акцентував увагу на формуванні ідентичності як центральному завданні розвитку, де успішне подолання нормативних криз стає запорукою психосоціального здоров'я та цілісності Еґо [5,6].

Сучасні українські дослідження зосереджені на адаптації цих класичних теорій до складних динамічних реалій нинішнього часу. Зокрема детально аналізуються психологічні аспекти вікових криз від народження до юнацтва, переосмислюючи роль внутрішнього вибору особистості як суб'єктивного чинника подолання вікових порогів. Питання трансформації ідентичності в умовах соціальної нестабільності та воєнних викликів стали центральними де розглядають ідентичність не лише як сталу структуру, а як гнучкий та динамічний ресурс резильєнтності, що дозволяє особистості зберігати цілісність під тиском екстремальних зовнішніх обставин [1, 7]. Останні емпіричні дані висвітлюють тривожну тенденцію: вікова група 15–25 років в Україні наразі демонструє найвищі рівні тривожності та депресії порівняно з іншими віковими когортами. Це свідчить про глибоку дестабілізацію традиційних механізмів соціалізації молоді та потребує радикального переосмислення методів педагогічного й психологічного впливу. У цьому контексті особливого значення набувають розробки щодо духовного виховання особистості. Попри накопичений значний масив теоретичних та емпіричних досліджень, нагальною залишається розробка інтегрованого підходу. Такий підхід має органічно поєднувати фундаментальні знання про вікову періодизацію з конкретними педагогічними інструментами та стратегіями підтримки ментального здоров'я в умовах тривалих екстремальних викликів, що наразі залишається недостатньо висвітленим аспектом сучасної науки [1].

Метою статті – є системний аналіз психологічних особливостей особистості на різних етапах онтогенезу, розкриття змісту нормативних вікових криз



та обґрунтування стратегій психолого-педагогічного супроводу в системі сучасної освіти України.

Виклад основного матеріалу. Розвиток особистості в межах культурно-історичної парадигми Л. С. Виготського та О. М. Леонтьєва інтерпретується не як лінійне кількісне зростання, а як складний діалектичний процес якісних трансформацій, де психічний розвиток підпорядковується закону гетерохронності та наявності сензитивних періодів – вікових інтервалів, максимально сприятливих для формування конкретних функцій [3, 14, 15]. Кожен віковий етап визначається динамічною взаємодією трьох компонентів: соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності та центральних психологічних новоутворень. Соціальна ситуація розвитку відображає унікальне ставлення між дитиною і навколишньою дійсністю, виступаючи не просто зовнішнім фоном, а джерелом розвитку, що визначає шлях набуття нових властивостей особистості та окреслює зону найближчого розвитку – простір між актуальними можливостями дитини та її потенціалом, що реалізується за допомогою дорослого. Провідна діяльність стає головним рушієм змін у психіці, готуючи суб'єкта до переходу на вищий ступінь, а продуктом цієї взаємодії стають центральні психологічні новоутворення – цілісні типи організації особистості, що виникають наприкінці етапу. Загальна динаміка процесу передбачає чергування стабільних періодів, де зміни накопичуються приховано, та кризових етапів, які виступають необхідним деструктивним і водночас творчим моментом руйнації застарілої системи та народження нової структури свідомості.

У контексті сучасної світової науки ці ідеї набувають нового звучання через інтеграцію з екологічною теорією систем Урі Бронфенбреннера, яка розширює поняття соціальної ситуації розвитку до багаторівневої структури – від мікросистеми безпосереднього оточення до макросистеми загальнокультурних цінностей та ідеологій. Це дозволяє глибше зрозуміти, як саме культурно-історичний контекст «проникає» в індивідуальну психіку через мезо- та екзосистеми. Важливим доповненням до механізмів роботи в зоні найближчого розвитку стала концепція «риштування» Дж. Брунера, яка описує гнучку систему підтримки дитини з боку дорослого, що поступово трансформується у внутрішню саморегуляцію. Водночас закордонні дослідження в межах теорії прив'язаності Дж. Боулбі та М. Ейнсворт акцентують увагу на емоційному фундаменті розвитку: лише за умови безпечної прив'язаності дитина отримує психологічний ресурс для повноцінного залучення до провідної діяльності. Хоча історично виникла дискусія між когнітивним конструктивізмом Ж. Піаже, який вважав, що розвиток передує навчанню, та соціокультурною теорією Л. С. Виготського, сучасні синтетичні підходи доводять, що когнітивні структури формуються саме всередині соціальних взаємодій. Таким чином, сучасна інтерпретація культурно-історичної парадигми розглядає розвиток особистості як неперервну перебудову внутрішнього світу у відповідь на виклики динамічного середовища, де кризи



виступають не лише як точки розриву, а як необхідні етапи адаптації в умовах глобальної невизначеності сучасного світу [1, 7, 14].

Криза трьох років та криза семи років у віковій психології постають не просто як перехідні етапи, а як фундаментальні вузли онтогенезу, що забезпечують радикальну перебудову всієї структури дитячої особистості. Згідно з концепцією Л. С. Виготського, ці періоди є критичними точками біфуркації, де попередня соціальна ситуація розвитку вичерпує свій потенціал, провокуючи розпад усталених психічних зв'язків і виникнення нових структурних утворень [3, 14]. Ці кризи маркують перехід дитини з біологічно зумовленого стану в статус суб'єкта соціальних відносин, здатного до довільної саморегуляції. Криза трьох років (криза «Я-сам») знаменує собою перший акт емансипації індивідуального суб'єкта з первинного психологічного континууму «дитина–дорослий». Генетичним ядром цього періоду є гострий конфлікт між зростаючими операційними можливостями дитини (розвиток мовлення, моторики, мислення) та застарілою системою опіки, яка продовжує сприймати дитину як об'єкт впливу. Феноменологія цієї кризи, як «семизір'я» симптомів, має глибоку психологічну логіку. Негативізм та упертість тут виступають не як дефекти характеру, а як первинні, хоча й грубі, форми вольової саморегуляції. Дитина вперше вчиться підпорядковувати свою поведінку не миттєвому афективному спонуканню чи зовнішньому стимулу, а власному внутрішньому наміру (ідеальному плану), що нерідко йде всупереч безпосередньому бажанню. Прагнення до автономії, що межує зі свавіллям, відображає радикальну зміну орієнтації: від пізнання світу об'єктів («Що це таке?») до пізнання себе як суб'єкта («Що я можу?»). Процеси знецінення попередніх авторитетів та іграшок свідчать про зміну емоційно-сислової конфігурації середовища: старі способи взаємодії стають неадекватними новій потребі в самоствердженні. Головним новоутворенням стає система «Я», що супроводжується «гордістю за досягнення» – складним афективним комплексом, у якому дитина вперше бачить результат своєї праці як відображення власної цінності [15].

Наступний якісний стрибок відбувається в період кризи семи років, що ознаменовує перехід до молодшого шкільного віку та завершення епохи безпосереднього дитинства. Ключовим психологічним механізмом тут стає диференціація внутрішнього та зовнішнього життя, або інтелектуалізація афектів. Якщо трирічна дитина є цілісною у своїх проявах (її внутрішній стан миттєво екстерналізується), то семирічна дитина вперше відкриває для себе приватність власних переживань. Вона починає розуміти, що почуття – це теж об'єкт знання: виникає перехід від «я відчуваю» до «я знаю, що я відчуваю». Це веде до появи «внутрішнього плану дій», який виконує функцію орієнтування в ситуації перед здійсненням вчинку. Класичний феномен «гіркої цукерки» (відмова від незаслуженої винагороди) демонструє перемогу соціального мотиву над біологічним: дитині важливіше зберегти свій новий статус «компетентного



суб'єкта» в очах дорослого, ніж отримати миттєве задоволення. Симптоматика «клоунади» та манірності в поведінці є лише транзитним інструментом – дитина експериментує з соціальними ролями, намагаючись знайти адекватні способи презентації свого оновленого «Я» у соціумі. Провідна діяльність у цей час закономірно трансформується з гри в навчання. На відміну від ігрової діяльності, де фокус зміщений на процес, навчальна діяльність спрямована на свідому самозміну та опанування універсальних способів керування власною психікою – увагою, пам'яттю та понятійним мисленням. Це веде до формування фундаментальних новоутворень: довільності психічних процесів (здатності діяти відповідно до мети, а не імпульсу), теоретичної рефлексії (усвідомлення підстав власних дій) та здатності до об'єктивної самооцінки. Криза семи років завершує період «наївного реалізму» і вводить дитину в світ суспільних стандартів, де її цінність визначається не лише фактом існування, а й соціальною ефективністю [3, 14, 15]. Таким чином, якщо криза трьох років створює фундамент вольової суб'єктності («Я-діюче»), то криза семи років завершує архітектуру свідомої особистості («Я-свідоме»), здатної до саморефлексії та інтеграції в складну структуру людської культури. Наукове розуміння періодизації дозволяє вчителям та батькам інтерпретувати складні періоди поведінки дитини як свідчення прогресивного розвитку. Замість придушення кризових проявів педагогічний супровід має бути спрямований на підтримку автономії у три роки та сприяння розвитку рефлексії у сім років. Саме такий підхід забезпечує формування психологічно здорової особистості, здатної до подальшої соціальної інтеграції та самореалізації в умовах сучасної освіти.

Становлення особистості є безперервним, нелінійним та багатофакторним процесом інтеграції індивідуальних властивостей у стійку соціально-психологічну структуру, де кожен етап онтогенезу пропонує унікальні виклики та можливості для якісного зростання. Особливе місце в цій динаміці посідає підлітковий вік, що в межах сучасної психологічної парадигми часто розширює свої кордони до 18–21 року через явище пролонгованого дитинства та феномен «*emerging adulthood*». Цей етап вважається найбільш турбулентним періодом життєвого шляху, оскільки фундаментальна соціально-біологічна перебудова – пубертат – накладається на інтенсивний пошук сенсу буття та екзистенційне самовизначення. Психологічна детермінація цього переходу базується на глибоких нейропсихологічних передумовах, зокрема на асинхронності дозрівання структур головного мозку: інтенсивна перебудова префронтальної кори, відповідальної за когнітивний контроль та виконавчі функції, суттєво відстає від гіперактивної лімбічної системи. Це створює специфічний нейробіологічний фон для емоційної лабільності, імпульсивності та підвищеної чутливості до дофамінової стимуляції, що штовхає підлітка до пошуку нових відчуттів та ризикованої поведінки [5, 6]. Паралельно з цим, радикальна зміна схеми тіла та соматичні стрибки змушують індивіда до деструкції старої і побудови нової



тілесної «Я-концепції», що нерідко супроводжується дисморфофобічними переживаннями та акцентуаціями характеру через когнітивний дисонанс між реальним соматичним статусом та ідеалізованими соціокультурними еталонами [9]. Когнітивний розвиток у цей період, згідно з концепцією Жана Піаже, характеризується остаточним переходом до стадії формальних операцій. Це дозволяє підлітку вийти за межі безпосереднього досвіду, оперувати абстрактними категоріями, будувати складні гіпотетико-дедуктивні умовиводи та займатися метакогніцією – аналізом власних процесів мислення. Проте інтенсифікація інтроспекції на початкових етапах породжує специфічні когнітивні спотворення: підлітковий егоцентризм та ілюзію «уявної аудиторії», коли особистість перебуває у стані постійної рефлексивного напруження, переоцінюючи міру уваги соціуму до власних проявів [9].

Згідно з класичною теорією Е. Еріксона, центральним конфліктом періоду є протистояння Его-ідентичності проти дифузії ролей, що в сучасній інтерпретації розкривається через систему статусів ідентичності (від дифузії та мораторію до досягнутої ідентичності) [9]. Підліток намагається інтегрувати розрізнені уявлення про свої таланти, професійні прагнення та ціннісні орієнтації у монолітну структуру. Коли цей процес блокується внутрішніми конфліктами або зовнішнім тиском, виникає стан дифузії – хворобливе відчуття відчуженості, втрата часової перспективи та соціальна апатія, що може трансформуватися у девіантні форми самоствердження. Важливою складовою розвитку стає зміна соціальної ситуації, де відбувається докорінна трансформація референтних груп. Пріоритет спілкування з однолітками стає провідною діяльністю, виконуючи функцію «психологічного дзеркала» та майданчика для емансипації від батьківських фігур. Процес сепарації дозволяє особистості випробувати межі власної автономії, тоді як мікросоціум однолітків забезпечує умови для апробації різноманітних соціальних масок та формування здатності до інтимності й емоційної близькості. У постіндустріальному суспільстві цей шлях ускладнюється необхідністю тривалої спеціалізації, що породжує стан психосоціального мораторію – санкціонованого суспільством періоду відтермінування дорослої відповідальності. Це створює простір для експериментів з ідентичністю, але водночас несе ризики інфантилізації та втечі у віртуальні симулякри, де конструювання «цифрового Я» підміняє реальні акти вольового самовизначення. Успішне подолання цієї кризи завершується формуванням ідеологічної та особистісної цілісності, що є фундаментом для подальшої продуктивної інтеграції у складну архітектуру сучасних соціальних відносин [5, 6, 9].

Однією з ключових характеристик цього віку є психологічне новоутворення, відоме як почуття дорослості. Це не просто зовнішнє копіювання атрибутів дорослого життя, а глибока внутрішня потреба у визнанні своєї автономії та суб'єктності. Підліток починає вимагати ставлення до себе як до рівноправного партнера, різко заперечуючи директивні методи контролю, які



тепер сприймаються як зазіхання на особистісну гідність. Це неминуче породжує реакцію емансипації – системне прагнення вийти з-під опіки сім'ї та авторитарного впливу школи. Така емансипація може проявлятися через поведінкові протести, емоційну відстороненість або активний пошук власних, відмінних від батьківських, ціннісних орієнтирів. У цей час радикально змінюється провідна діяльність: місце навчання займає інтимно-особистісне спілкування, де однолітки стають головною референтною групою. Саме вони є джерелом підтримки та розробниками нових норм поведінки, тоді як дорослі тимчасово втрачають статус незаперечних авторитетів. Специфічною рисою підліткового мислення стає юнацький максималізм – схильність до радикальних, безальтернативних суджень за принципом «все або нічого». Світ ділиться на полярні категорії, а будь-яка спроба дорослих знайти компроміс сприймається як конформізм або зрада ідеалів. Ефективні педагогічні стратегії в роботі з підлітками мають базуватися на принципах соціально-емоційного навчання (SEL). Цей підхід зміщує фокус з академічних результатів на розвиток навичок саморегуляції, емпатії та відповідального прийняття рішень [4, 7]. Найбільш дієвим методом є залучення підлітків до реальних соціальних проєктів, волонтерських ініціатив або творчих стартапів. Це дозволяє їм проявити свою ідентичність через конкретну дію, відчути власну значущість та отримати соціальне визнання, не вдаючись до деструктивного протесту. Розвиток особистості, як довів Е. Еріксон, не завершується в юності, а продовжується через низку послідовних стадій дорослості [5, 6]. Рання дорослість (20–30 років) проходить під знаком пошуку інтимності та близькості. Психологічне завдання цього періоду полягає у створенні глибоких, довірливих емоційних зв'язків. Якщо людина через страх втрати власного «Я» уникає такої близькості, вона ризикує опинитися в стані ізоляції та відчуження.

Наступна стадія – середній вік (30–65 років) – характеризується прагненням до генеративності або продуктивності. Це період, коли людина відчуває потребу залишити тривалий слід у світі через професійну майстерність, виховання дітей або творчий внесок у розвиток суспільства. Негативним полюсом тут є стагнація – почуття застою та беззмістовності власного існування. Завершальний етап, пізня зрілість (від 65 років), вимагає інтеграції Еґо. Це час рефлексії, коли людина приймає свій життєвий шлях як цілісний і єдино можливий. Результатом такої інтеграції стає мудрість – спокійне прийняття життя та смерті. У разі невдачі виникає відчай, гіркота за втрачені можливості та страх перед фіналом буття [2, 8]. У сучасному українському контексті ці класичні моделі розвитку зазнали суттєвої трансформації під впливом війни. Трагічні події змусили багатьох дорослих переживати кризу ідентичності позапланово, незалежно від віку. Потреба у реконструкції власного «Я» через нову освіту, зміну професії чи активне волонтерство стала не просто способом самореалізації, а життєво необхідним механізмом виживання та збереження психічного здоров'я. Сьогодні



соціальна активність та постійне навчання є ключовими інструментами відновлення сенсів у ситуації екстремальної невизначеності, дозволяючи особистості зберігати цілісність навіть у найважчі часи. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується безпрецедентними викликами, які докорінно трансформують вікову та педагогічну психологію. З 2022 року українська система освіти опинилася в епіцентрі екстремальних умов, де війна стала не просто зовнішнім фактором, а визначальним середовищем формування особистості. Дослідження психологічного стану населення виявляють складну динаміку, де поруч із травматизацією співіснує феномен посттравматичного зростання. Особливо вразливою категорією виявилася молодь у віці від 15 до 25 років. На відміну від дорослих, чия психіка вже має сформовані механізми адаптації та значний життєвий досвід для стабілізації емоційного фону, студенти демонструють критично високі рівні тривожності та депресивних станів [13]. Це зумовлено тим, що період формування ідентичності та життєвого вибору припав на час тотальної невизначеності, руйнації звичних соціальних зв'язків та постійної загрози життю, що часто призводить до відчуття екзистенційного вакууму. Паралельно з цим спостерігається процес передчасного дорослішання підростаючого покоління. Сучасні українські діти змушені інтегрувати у свій світогляд поняття смерті, безпеки та втрати значно раніше, ніж це передбачено природними віковими кризами. Таке прискорене проходження етапів соціалізації з одного боку формує глибше розуміння цінності життя, а з іншого – несе високий ризик ретровматизації та емоційного вигорання в майбутньому [10, 12]. Проте, попри ці загрози, українська молодь демонструє феноменальну резильєнтність, яка стає новою нормою соціального буття. Понад три чверті молодих людей висловлюють готовність брати безпосередню участь у відновленні країни. Це свідчить про надзвичайно високий рівень національної та соціальної ідентичності, де особиста стійкість трансформується у колективну силу та волю до подолання кризових станів.

Відповіддю на ці виклики стала модернізація системи педагогічної психотерапії та підтримки, яка сьогодні базується на інтегрованому комплексі науково обґрунтованих методів. Провідне місце займають когнітивно-поведінкові техніки (КПТ), які впроваджуються в освітній процес для навчання учнів навичкам саморегуляції. Це дозволяє підліткам, особливо тим, хто страждає від заниженої самооцінки на фоні стресу, ідентифікувати деструктивні думки та замінювати їх на конструктивні когнітивні моделі. Для молодшої школи найбільш ефективними залишаються методи арт-терапії та казкотерапії [11]. Через творчість та метафори діти отримують можливість безпечно каналізувати приховані страхи та емоції, які вони часто не можуть висловити вербально. Фундаментом нової освітньої парадигми став принцип дитиноцентризму, втілений у концепції Нової української школи (НУШ). Це передбачає створення такого середовища, де психологічна безпека є пріоритетом: помилка учня більше



не є об'єктом санкцій, а сприймається як природний етап когнітивного розвитку [1, 10, 11].

Висновки. Психологічний розвиток особистості являє собою складний, багатогранний та циклічний процес, у якому вікові кризи постають не як деструктивні відхилення від норми, а як фундаментальні, природні та необхідні рушійні сили прогресу. Глибоке розумінні внутрішньої структури кожної кризи – її витоків, перебігу та новоутворень – дозволяє сучасному педагогу трансформувати потенційний міжособистісний або внутрішній конфлікт на потужний ресурс для якісного особистісного зростання вихованця. Побудована на зміні провідних типів діяльності вікова періодизація залишається непохитним фундаментом для освітньої практики, оскільки вона дає чіткий орієнтир щодо того, які саме психічні функції та соціальні навички є найбільш сензитивними на певному етапі життя. Сучасна концепція Нової української школи (НУШ) із її фокусом на дитиноцентризм є не просто методичним оновленням, а практичним втіленням класичних теорій спрямованих на створення сприятливого середовища для підтримки індивідуальної траєкторії розвитку кожного учня.

Кожен окремий етап онтогенезу дитини вимагає застосування специфічного, науково обґрунтованого педагогічного інструментарію, що еволюціонує разом із дорослішанням особистості. Так, якщо в трирічному віці ключовим завданням є ігрова підтримка перших проявів автономії та формування волі, то в підлітковий період на перший план виходять технології соціально-емоційного навчання (SEL) та перехід до моделі партнерської взаємодії, де вчитель виступає не як авторитарне джерело знань, а як фасилітатор і наставник. Водночас ми не можемо ігнорувати той факт, що сучасні соціокультурні виклики в Україні, зумовлені тривалою війною та наслідками пандемії, радикально трансформують звичні вікові межі та спричиняють феномен прискороного або, навпаки, затриманого дорослішання. Зростання рівня психологічної вразливості молоді висуває нові вимоги до професійної компетенції педагога: сьогодні вчитель має досконало володіти методами кризової підтримки, вміти розпізнавати ознаки травматичного стресу та цілеспрямовано працювати над формуванням резильєнтності – здатності учнів зберігати психологічну стійкість у дестабілізуючих умовах.

Зрештою, важливо усвідомити, що розвиток особистості не завершується з отриманням шкільного атестата чи диплома університету; цей процес триває протягом усього життєвого шляху в форматі освіти впродовж життя. Відтак, сучасна педагогічна психологія має виходити далеко за межі традиційного шкільного класу, забезпечуючи психологічний супровід неперервної освіти та допомагаючи дорослим адаптуватися до вимог мінливого світу, реалізовувати власний творчий потенціал та зберігати ментальне здоров'я. Гармонійне поєднання класичних психологічних теорій із гнучкими адаптивними методиками сьогодення є єдиним дієвим шляхом до виховання цілісної, стійкої та самореалізованої особистості в умовах глобальної невизначеності.



Література:

1. Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-informed positive education: New directions for reaching out to marginalized students. *International Journal of Pedagogies and Learning, 11*(1), 63–83.
2. Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39–64). Cambridge University Press.
3. Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
4. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.
5. Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company. (Original work published 1968).
6. Erikson, E. H. (1997). *The life cycle completed* (Extended version). W. W. Norton & Company.
7. Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
8. Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
9. Kroger, J. (2006). *Identity development: Adolescence through adulthood*. SAGE Publications.
10. Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
11. Overstreet, S., & Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-informed schools: Introduction to the special issue. *School Psychology Review, 45*(4), 455–463.
12. Papadopoulos, R. K. (2007). Refugees, trauma and adversity-activated development. *European Journal of Psychotherapy & Counselling, 9*(3), 301–312.
13. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry, 15*(1), 1–18. Vaillant, G. E. (2012). *Triumphs of experience: The men of the Harvard Grant Study*. Belknap Press of Harvard University Press.
14. Vygotsky, L. S. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 5. Child psychology* (R. W. Rieber, Ed.). Plenum Press. (Original work published 1928-1934).
15. Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

References:

1. Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-informed positive education: New directions for reaching out to marginalized students. *International Journal of Pedagogies and Learning, 11*(1), 63–83.
2. Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 39–64). Cambridge University Press.
3. Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
4. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.
5. Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company. (Original work published 1968).
6. Erikson, E. H. (1997). *The life cycle completed* (Extended version). W. W. Norton & Company.
7. Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.



ISSN (print) 2708-7530

Наукові перспективи № 4(70) 2026

8. Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
9. Kroger, J. (2006). *Identity development: Adolescence through adulthood*. SAGE Publications.
10. Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
11. Overstreet, S., & Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-informed schools: Introduction to the special issue. *School Psychology Review*, 45(4), 455–463.
12. Papadopoulos, R. K. (2007). Refugees, trauma and adversity-activated development. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 9(3), 301–312.
13. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. Vaillant, G. E. (2012). *Triumphs of experience: The men of the Harvard Grant Study*. Belknap Press of Harvard University Press.
14. Vygotsky, L. S. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky: Vol. 5. Child psychology* (R. W. Rieber, Ed.). Plenum Press. (Original work published 1928-1934).
15. Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

Дата першого надходження статті до видання: 12.04.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.04.2026

