

КОБИЛЬЧЕНКО В.В.

**ОСОБИСТІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА В
УМОВАХ ЗОРОВОЇ ДЕПРИВАЦІЇ**

Монографія



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Яrmаченка

КОБИЛЬЧЕНКО В.В.

ОСОБИСТІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ЗОРОВОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

Монографія

**Видавець
Цибульська
Київ
2023**

Рецензенти:

- *Душка А. Л.*, доктор психологічних наук, доцент, головний науковий співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України;
- *Клопота Є. А.*, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету;
- *Соколова Г. Б.*, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри дефектології та фізичної реабілітації ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Протокол № 6 від 19.06.2023 р.)*

Фото на обкладинці: [Image by wirestock on Freepik](#)

К 55 Кобильченко В.В.

Особистість дошкільника в умовах зорової депривації: монографія; Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ: Видавець Цибульська, 2023. 240 с.

У монографії висвітлюються проблеми становлення та розвитку особистості дітей дошкільного віку в умовах зорової депривації, визначено природу депривації, фактори та чинники її виникнення, охарактеризовано її феноменологію, розкрито особливості біогенної депривації та деприваційного впливу на розвиток особистості дитини та її соціально-психологічну адаптацію до нових умов життєдіяльності. Велика увага приділяється ознайомленню читачів із особливостями функціонування особистості дитини дошкільного віку в умовах зорової депривації на психічному та соціальному рівнях.

У монографії також відображені різні наукові підходи щодо визначення шляхів оптимізації особистісного розвитку дошкільників з порушеннями зору, їх позитивного функціонування.

Монографія може бути корисною науковцям та аспірантам, викладачам та студентам педагогічних коледжів та університетів, психологам, педагогам загальноосвітніх та спеціальних дошкільних закладів.

УДК 159.923: 053.4: 376.056.262

© В.В.Кобильченко, 2023

© Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023

© Видавець Цибульська, 2023

ISBN 978-617-8324-10-0

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ОСОБИСТІСТЬ ДИТИНИ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	8
1.1. Особистість як психологічний феномен	8
1.2. Генеза особистості в дошкільному віці	30
1.3. Потреби як джерело активності та розвитку дошкільника	42
1.4. Ціннісний вимір особистості дошкільника.....	52
Література до розділу	73
РОЗДІЛ 2. ДЕПРИВАЦІЯ БАЗОВИХ ПОТРЕБ ОСОБИСТОСТІ	82
2.1. Феноменологія депривації.....	82
2.2. Деприваційні фактори та чинники.....	93
2.3. Депривована особистість дошкільника як наслідок зорової депривації.....	109
Література до розділу	119
РОЗДІЛ 3. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ЗОРОВОЇ ДЕПРИВАЦІЇ.....	134
3.1. Функціонування особистості як інтегральна психологічна категорія	134
3.2. Особливості функціонування особистості дошкільника з порушеним зором на психічному рівні	142
3.3. Особливості функціонування особистості дошкільника з порушеним зором на соціальному рівні.....	168
Література до розділу	193
РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПОЗИТИВНОГО ФУНКЦІОНУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЗОРОВОЇ ДЕПРИВАЦІЇ.....	213
4.1. Функціонування особистості в дискурсі позитивної психології	213
4.2. Особистісні ресурси як джерело позитивного функціонування.....	218
Література до розділу	230

ПЕРЕДМОВА

Дошкільний вік – це важливий період становлення та розвитку особистості дитини, її ознайомлення та взаємодії з навколишнім світом. Дитина за відносно короткий відтинок часу стає суб'єктом діяльності, особистістю. Соціальній взаємодії, міжособистісному спілкуванню належить величезна роль у розвитку в дитини психічних і соціальних функцій, формуванні її особистості в цілому. Поступово опановуючи соціальний простір людських відносин, дитина не тільки вчиться взаємодіяти з іншими людьми (спочатку з дорослими, потім – з однолітками), а й починає (приблизно з 3-х років) виділяти та оцінювати власне «Я», порівнюючи його з «Я» інших людей. Розвиток особистості дитини дошкільного віку спрямований на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, які необхідні для успішного існування в соціумі, а також оволодіння загальноприйнятими цінностями та нормами поведінки.

Першорядне значення у процесі пізнання навколишнього світу у дошкільному віці належить зору. Саме зір дозволяє бачити світ таким, яким він є – яскравим, різноманітним, неповторним. Крім того, зорове сприймання відіграє особливу роль у життєдіяльності людини у зв'язку з її інформаційною значущістю (передусім – у просторовій орієнтації), величезною роллю у здійсненні різних видів діяльності та, зрештою, – у розвитку всіх сторін особистості, оскільки зір, крім всього сказаного, детермінує спілкування між дитиною та батьками, іншими дорослими та дітьми, спілкування дитини з навколишнім світом в цілому.

Для повноцінного психосоціального розвитку дитині дошкільного віку необхідна наявність певних стимулів (сенсорних, когнітивних, емоційних і т.д.), позаяк їх дефіцит негативно позначається на розвитку як ендо-, так і екзопсихіки. Особливе значення при цьому має деприваційна ситуація

розвитку, оскільки дитина позбавлена чи суттєва обмежена у своїх можливостях задовольнити ту чи іншу важливу потребу.

Порушення зору можуть викликати в дитини значні труднощі у її психосоціальному розвитку, позаяк вони породжують зорову депривацію – особливий психічний стан, який проявляє себе у нестачі сенсорних стимулів, що призводить до уповільнення й перекручування розвитку дитини.

Феномен депривації останнім часом набуває усе більшої ваги, оскільки виступає суттєвим гальмівним чинником для становлення та повноцінного розвитку особистості. Такий підхід є ключовим твердженням багатьох досліджень, які визначають депривацію як психологічне явище, що впливає на різні сторони особистості та означає позбавлення або обмеження дитини в певних життєво важливих потребах упродовж певного часу.

Прихід дитини до закладу дошкільної освіти пов'язаний з необхідністю пристосування до нової соціальної ситуації, соціальних вимог та норм, а також – з оволодінням новими соціальними ролями та взаємовідносинами з дорослими та ровесниками. Проте зорова депривація та супутні їй інші типи депривації (когнітивна, соціальна та емоційна) комплексно впливають на процес адаптації дитини до дошкільного закладу, зумовлюючи дезадаптацію на різних її рівнях (пізнавальному, соціальному, емоційному).

Натепер, в умовах воєнної агресії чимало дітей та дорослих (передусім їх батьків та найближчих родичів) опинились у важкій деприваційній ситуації, коли неможливо або вкрай важко задовольнити як фізіологічні, так і соціальні й психологічні життєві потреби, коли ані дитина, ані близькі дорослі не почуваються у безпеці і не завжди можуть захистити дитину від страхіть війни. Щоб визначити ефективні шляхи психологічної підтримки та допомоги дошкільникам з порушеним зором, необхідно добре знати особливості цих дітей. Сьогодні працівники психологічної служби, які надають психологічну допомогу дітям-дошкільникам з порушеннями зору, відчують гостру потребу в розумінні особливостей цих дітей та освоєнні ефективних методик роботи з ними, вирішуючи цілу низку складних питань:

які особливості розвитку дітей в умовах зорової депривації? Які методи та прийоми є доступними та ефективними для роботи з ними? Яким повинен бути зміст роботи із цими дітьми? Як допомогти їм відновити позитивне ставлення до себе та до інших людей, до життя в цілому, зміцнити власне «Я», вийти з позиції «нещасної жертви» і стати людиною, яка здатна довіряти собі та іншим людям? Усі ці питання неодмінно постають перед практичним психологом, який працює в системі спеціальної дошкільної освіти.

На більшість із цих питань покликана відповісти дана книга. У першому розділі монографії «Особистість дитини в дошкільному віці» детально аналізується дефініція «особистість» як психологічний феномен, розкрито генезу особистості в дошкільному віці, проаналізовані потреби як джерело активності та розвитку та ціннісний вимір особистості дошкільника. У другому розділі «Депривація базових потреб особистості» подається феноменологія депривації, розкрито деприваційні фактори та чинники, охарактеризовано депривовану особистість дошкільника, яка є наслідком зорової депривації. У третьому розділі монографії «Особливості функціонування особистості дошкільника в умовах зорової депривації» схарактеризовано функціонування особистості як інтегральна психологічна категорія, проаналізовані особливості функціонування особистості дошкільника з порушеним зором на психічному та соціальному рівнях. В останньому четвертому розділі «Психологічні основи позитивного функціонування особистості в умовах зорової депривації» розглядається функціонування особистості в дискурсі позитивної психології та визначено особистісні ресурси як джерело позитивного функціонування. Монографія може бути корисною науковцям та аспірантам, викладачам та студентам педагогічних коледжів та університетів, психологам, педагогам загальноосвітніх та спеціальних дошкільних закладів.

РОЗДІЛ 1

ОСОБИСТІСТЬ ДИТИНИ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

1.1. ОСОБИСТІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Особистість – це динамічне й пластичне утворення, яке виникає в індивіда в процесі онтогенезу. Натепер, під особистістю, як правило, розуміють системну якість індивіда, яка детермінується суспільними відношеннями і формується у спільній діяльності та спілкуванні (Грехньов, 1990). Особистість постає як відносно самостійне системне утворення, яке характеризується певною внутрішньою структурою та зв'язками компонентів, що до неї входять (Данилова, 1999). Таким чином, основу особистості складає її структура, тобто зв'язок та взаємодія усіх сторін особистості як цілісного утворення. Отже, особистість уявляється як складно організована функціональна структура, що включає різноманітні компоненти: фактори, рівні, властивості, якості, відношення, форми поведінки та ін.

На думку В. Мясіщева, питання структури – це співвідношення змістовних тенденцій, які, реалізуючись в різноманітних видах діяльності, впливають із основних відношень, тобто прагнень, потреб та принципів (Мясіщев, 1955).

Особистісна цілісність з позиції структурного підходу не є аморфною. Вона передбачає обов'язкове існування елементів, проте не самих по собі, а елементів певної структури. Конкретні уявлення про структуру особистості, про співвідношення структур, підструктур та елементів у сучасній психології досить різноманітні й не рідко суперечливі. Суперечності стосуються насамперед розуміння категорії структури, її співвідношення з категоріями системи, елементів. Крім того, специфіка структурних уявлень про особистість визначається своєрідністю її елементів, стрижневого утворення й т.п.

Надзвичайно цінними, на нашу думку, є пропозиції Б. Ананьєва будувати структуру особистості не за одним, а за двома принципами одночасно:

- субординаційним або ієрархічним, при якому найбільш складні й найбільш загальні властивості особистості підпорядковують собі більш прості;

- координаційним, при якому взаємодія реалізується на паритетних засадах, які не виключають можливість відносної самостійності чи автономії кожної властивості, що корелює з іншими (Ананьєв, 1977).

Так, Н. Eysenck (1968) виділив особистість як інтегровану організацію пізнавальних, афективних і фізичних характеристик індивіда. G. Allport (1937) особистість визначав як динамічний порядок психофізичних систем індивіда, що визначає його пристосування до довкілля.

Інший автор, В. Мерлін, має своє уявлення про структуру особистості, її складові. На його думку, структурними компонентами особистості є, притаманні їй, властивості. Кожна властивість одночасно є вираженням характеру та здібностей, вона формується у діяльності й, у тій чи іншій мірі, залежить від успадкованих задатків. Згідно з цим, під структурою особистості слід розуміти взаємний зв'язок і організацію властивостей особистості (Мерлін, 1974).

Отже, існують різні погляди на структуру особистості. Одні дослідники вважають, що, розглядаючи структуру особистості, доцільно враховувати лише психологічні її компоненти (пізнавальні, емоційно-вольові, спрямованість), а інші – виокремлюють у ній і біологічні аспекти (типологічні особливості нервової системи, вікові зміни в організмі, стать), які не можна ігнорувати під час виховання особистості.

Людина – частина природи, але біологічне в процесі історичного розвитку під впливом соціальних умов змінюється, набуває своєрідних, людських особливостей, а соціальне (привласнене) на певній стадії розвитку стає біологічним, фіксується морфологічними утвореннями.

Однак протиставляти біологічне і соціальне в структурі особистості не можна. Природні аспекти та риси наявні в особистісній структурі як соціально зумовлені її елементи.

Особистість – це нова соціокультурна форма існування психіки людини як біологічної істоти, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, поведінки і саморегуляції та має унікальний і неповторний внутрішній світ (Максименко, Соловієнко, 2000).

В ході онтогенезу відбувається формування психічних структур протягом життя індивіда, іншими словами, онтогенез – це процес індивідуального розвитку людини.

О. Асмолов, аналізуючи можливі теоретичні підходи, що пояснюють розвиток людини, виділяє три основні, в які вкладається безліч окремих теорій і концепцій (Асмолов, 2002). По-перше, це біогенетичний підхід, в центрі уваги якого перебувають проблеми розвитку людини як індивіда, що володіє певними антропогенетичними властивостями (задатки, темперамент, біологічний вік, стать, тип статури, нейродинамічні властивості мозку, органічні потреби та ін.), яка проходить різні стадії дозрівання в міру реалізації філогенетичної програми в онтогенезі.

По-друге, це соціогенетичний підхід, представники якого роблять акцент на вивченні процесів соціалізації людини, засвоєння нею соціальних норм і ролей, придбання соціальних установок і ціннісних орієнтацій. До цього напрямку, очевидно, можна віднести і теорії соціального наuczіння (Bandura, 1999; Skinner, 1971), згідно з якими придбання людиною різноманітних форм поведінки відбувається шляхом різних видів соціального наuczіння (вікарного, оперантного, символічного і т.д.).

Представники персоногенетичного підходу на перше місце ставлять проблеми активності, самосвідомості і творчості особистості, формування людського «Я», боротьби мотивів, виховання індивідуального характеру і

здібностей, самореалізації особистісного вибору, безперестанного пошуку сенсу життя в ході життєвого шляху індивідуальності.

До названих О. Асмоловим підходів слід додати теорії когнітивного напрямку. Вони займають проміжне місце між біогенетичним і соціогенетичним підходами, оскільки провідними детермінантами розвитку вважають і генотипічну програму, і умови, в яких ця програма реалізується. Тому рівень розвитку (рівень досягнень) обумовлюється не тільки генотипом, але і соціальними умовами, завдяки яким відбувається когнітивний розвиток дитини.

Отже, структура індивіда є носієм психофізичних властивостей людини. Носієм психосоціальних властивостей є особистість, а когнітивних – суб'єкт діяльності (Реан, 2002).

На думку Б. Ананьєва, індивід є носієм біологічного, оскільки людина як індивід являє собою сукупність природних, генетично обумовлених властивостей, розвиток яких здійснюється в ході онтогенезу. У структурі індивіда Б. Ананьєв виділяв два класи властивостей: первинні – віково-статеві та індивідуально-типові (загальносоматичні, конституціональні, нейродинамічні та білатеральні особливості), і вторинні – психофізіологічні функції (сенсорні, мнемічні, вербально-логічні та ін.) і органічні потреби), результати взаємодії яких представлені в темпераменті і задатках (Ананьєв, 1977).

Отже, біологічна організація людського індивіду не лише забезпечує природні потенційні можливості розвитку організму, а й створює особливий психічний стан готовності до формування особистості, внутрішній світ людини, її духовність. Саме тому він ще до народження є унікальним і цілісним, цей індивід, наділений духовністю (станом готовності до особистісного способу існування). Водночас, особистість не зумовлена лише біологічно (Максименко, Соловієнко, 2000).

Особистість, на думку Б. Ананьєва – це не вся людина, а її соціальна якість, її психосоціальна властивість. Вихідними характеристиками є статус,

ролі, внутрішня позиція особистості, ціннісні орієнтації, які завжди слід розглядати в межах конкретної соціальної ситуації розвитку особистості. Ці параметри визначають особливості сфери потреб і мотивацій людини. З усієї взаємодії властивостей особистості складається характер (Ананьєв, 1977).

Властивості індивіда і особистості інтегровані в структурі суб'єкта, що й обумовлює його готовність і здатність до здійснення практичної і теоретичної (інтелектуальної) діяльності. Іншими словами, структура суб'єкта – це структура потенціалів, здібностей людини. Центральне місце в структурі властивостей суб'єкта займає інтелект, який розуміється Б. Ананьєвим як багаторівнева організація пізнавальних сил, що охоплює психофізіологічні процеси, стани і властивості особистості й тісно пов'язана з нейродинамічними, вегетативними і метаболічними характеристиками людини (Ананьєв, 1969).

Саме через діяльність зовнішнє проникає у внутрішнє (суспільні відношення поступово трансформуються, перетворюючись на особистісні риси), а внутрішні властивості ніби виносяться назовні, проникаючи у зовнішнє – особистість опредмечує себе, змінюючи предметний та духовний світ (Станкевич, 1987).

Особистісний підхід обов'язково означає, що психічні процеси та стани, що належать окремій особистості, повинні розглядатись як продукт її буття й визначатись його закономірностями.

З позиції принципу детермінізму, особистість постає як цілісне утворення, детерміноване зовнішніми впливами і водночас є тим фактором, що обумовлює усі психічні явища.

Таким чином, важливим методологічним принципом при визначенні поняття особистості є виділення в її структурі таких сторін, які обов'язково поєднували б у діалектичній єдності об'єктивне й суб'єктивне.

Особистість не може бути охарактеризована тільки як певна сукупність більш-менш довільно виділених властивостей та якостей, в ізоляції від

об'єктивних умов, зв'язків і відношень особистості з оточуючим світом (Шорохова, 1974).

Особистість – це свідомий індивід, який посідає певне місце у суспільстві і виконує ту чи іншу соціальну роль або функцію. Особистість – соціальна істота, суб'єкт пізнання, активний діяч суспільного розвитку. Характерними ознаками особистості є наявність у неї свідомості, місце, яке вона посідає в суспільстві, її роль у ньому, діяльність на користь суспільства (Максименко, Соловієнко, 2000).

В ході психічного розвитку, індивід усе більше виділяє себе з дійсності і все більше зв'язується з нею: Переходячи до усе більш високих форм відображення від сенсорного диференціювання енергії якого-небудь зовнішнього подразника до сприймання предмета або ситуації і від нього до мислення, що пізнає буття в зв'язках і взаєминах, індивід усе більше виділяється з найближчого оточення і все глибше зв'язується з усе більш широкою сферою дійсності (Рубінштейн, 1957).

В цьому головне: природа людської психіки – особистісна. Вона – вищий, з відомих нам, рівень розвитку буття, наділений рефлексією і тому здатний відображати буття і самого себе, втілюватися в нього і ставати дійсним способом існування людини. Можна сказати і навпаки: життя людини в світі є дійсним способом (формою) існування вищої психіки (Максименко, Соловієнко, 2000).

Виділяються рівні розвитку особистості (як «об'ємного», «оформленого цілого»):

- на першому – відсутня рефлексія власного внутрішнього світу, який лише формується, створюється. На цьому рівні особистісні якості створюються в процесі подолання труднощів у досягненні власних цілей;

- на другому – особистість формує власне оточення, передбачає наслідки і планує події, обирає друзів і т. ін.;

- на третьому – особистість стає суб'єктом власного життєвого шляху, який вона сама обирає. Інша ознака цього рівня – особистість стає суб'єктом

розвитку свого власного внутрішнього світу, формує власне «Я»; саме на цьому рівні основною стає якість унікальності (Максименко, Соловієнко, 2000).

Народження дитини, коли вона фізично відокремлюється від організму матері, але все ще прив'язана до неї фізіологічно і психологічно, по суті своїй є не що інше, як вихід її з лона природи і різке протиставлення себе їй – це перший акт виділення себе. Наступний пов'язаний з початком ходіння, що робить дитину більш незалежною істотою. Нарешті, моменти першого відкриття «Я», які припадають на період раннього дитинства і формування внутрішньої позиції в старшому дошкільному віці, що забезпечують їй фундамент для довільної поведінки, демонструють акти виділення дитини з навколишнього середовища і встановлення з ним зв'язків, вже більш-менш усвідомлених (Реан, 2002).

Очевидно, що онтогенез людини розгортається в культурному (ширше – соціальному) просторі у певному історичному проміжку часу. При цьому існують впливи як з боку такого простору на індивіда, так і зворотні, причому не тільки з метою пристосування (адаптації), а й для перетворення, зміни індивідом навколишнього простору.

Про це свідчать факти творчої діяльності. сам процес такої взаємодії, тобто певні відносини між індивідом і середовищем, – це конкретні умови, в яких здійснюється розгортання генотипічної програми і які на неї відповідно впливають. Умови, як система відносин між індивідом і середовищем, можуть бути сприятливими або несприятливими для процесу індивідуального розвитку. Отже, його результати головним чином будуть залежати від конкретних умов, в які потрапляє даний індивід, і, в першу чергу, це буде позначатися на формуванні тих психологічних новоутворень, які в меншій мірі обумовлені програмою розвитку, закладеної в генотипі. Таким чином, стає зрозумілою провідна роль системи відносин між індивідом і середовищем для психічного розвитку людини (Реан, 2002).

Першим основним поняттям механізму психічного розвитку є так звана соціальна ситуація розвитку дитини. Це та конкретна форма значущих для дитини відносин, в яких вона перебуває з навколишньою дійсністю (перш за все соціальною) в той чи інший період свого життя. Соціальна ситуація розвитку – це вихідний момент для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку дитини протягом даного вікового періоду. Вона повністю визначає форми і шляхи розвитку дитини, види діяльності, нові набуті психічні властивості і якості. Спосіб життя дитини обумовлений характером соціальної ситуації розвитку, тобто сформованою системою взаємовідносин дитини з дорослими. Кожен вік характеризується специфічною, єдиною і неповторною соціальною ситуацією розвитку (Виготський, 1984).

Отже, об'єктивні суспільні відношення, в системі яких перебуває людина, відображаються у внутрішніх психічних ставленнях, що характеризують будь-яку особистість. Саме ці внутрішні ставлення складають ядро особистості. Водночас, вони являють собою внутрішні умови, які опосередковують зовнішні впливи (Рощин, 1986).

Характеристика внутрішніх суб'єктивних відношень, які відображають об'єктивні суспільні відношення, становить для психологічної науки особливий інтерес. Самі по собі структури зовнішнього та внутрішнього надзвичайно складні, проте їхні зв'язки набагато складніші. Різноманітні психічні явища, які складають духовний світ людини, опосередковуються її особистістю. Таким чином, усі реакції на зовнішні впливи, які реалізуються через діяльність, мають особистісний характер.

З'явившись на світ, людина вступає у певні відношення з довкіллям, при цьому зовнішнє середовище не тільки є своєрідним тлом на якому відбувається розвиток, а постає як основне джерело психосоціального розвитку дитини, виконуючи своєрідну функцію його «запуску» та координації внутрішніх психічних процесів.

Постійне виникнення та утворення нового в структурі особистості дитини характеризує процес її розвитку, який включає єдність двох

протилежностей: інтеріоризацію (інтерналізацію) – включення дитиною у своє «внутрішнє» зовнішніх соціальних впливів; екстеріоризацію (екстерналізацію) – використання дитиною нагромадженого соціального досвіду.

Л. Виготський під інтеріоризацією розумів перш за все соціалізацію, тобто формування соціальних структур когнітивних процесів. Усе внутрішнє у своїх вищих формах, на його думку, було у свій час зовнішнім. Відповідно до цього, будь-яка вища психічна функція обов'язково минає зовнішню стадію розвитку. За Л. Виготським, механізм інтеріоризації відображає вторинність в цілому внутрішніх психічних утворень по відношенню до зовнішньої реальності. Вона була зовнішньою вже тому, що вона була соціальною раніш, аніж стала внутрішньою, власне психічною функцією. Л. Виготський стверджував, що будь-яка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцені двічі, у двох планах, спочатку – соціальному, потім – психологічному, спершу між людьми як категорія інтерпсихічна, згодом усередині дитини як категорія інтрапсихічна. Психічна природа людини являє сукупність суспільних відношень, перенесених усередину, що стали функціями особистості та формами її структури (Виготський, 1984).

Таким чином, психічне породжується зовнішньою практичною діяльністю внаслідок переходу зовнішніх дій у внутрішній план. Інакше кажучи, психічна діяльність виникає в результаті інтеріоризації зовнішньої діяльності, зовнішніх дій.

Насправді ж, виникнення психічного є не тільки результатом даного перетворення зовнішнього у внутрішнє, тому що до складу психічного вже з самого початку входять найпростіші процеси (відчуття, сприймання), які регулюють та аферентують процес інтеріоризації.

Загальновизнаний факт інтеріоризації (переходу психічного на більш високі щаблі розвитку) пояснюється у психології по-різному на основі двох підходів.

Відповідно до першого із них, психічне виникає в результаті інтеріоризації зовнішньої дії. Самі по собі функціональні системи мозку, які є матеріальним субстратом психічних функцій, не з'являються у готовому вигляді до моменту народження дитини і не визрівають самотійно, а формуються у процесі спілкування й предметної діяльності.

Відповідно до другого підходу, вищі психічні функції (довільна увага, логічна пам'ять, абстрактне мислення) є результатом взаємодії більш простих психічних функцій із зовнішніми умовами.

Порівняння цих двох підходів дозволяє зробити висновок, що перший із них стверджує пріоритет зовнішнього у процесі виникнення внутрішнього, психічного, в той час як другий підхід робить наголос на взаємодії внутрішнього (біологічного) та зовнішнього (соціального).

Даний підхід, на нашу думку, є більш справедливим, тому що на ранніх етапах онтогенезу в ході інтеріоризації соціальної взаємодії відбувається формування не стільки основних (базових для усього наступного життя) внутрішніх структур психічних процесів, скільки вищих психічних процесів, тоді як згодом, на більш пізніх етапах онтогенезу через інтеріоризацію соціальної взаємодії у дитини формуються психологічні особистісні новоутворення.

Дані новоутворення виявляють себе завдяки процесу екстеріоризації, оскільки за О. Леонтьєвим, внутрішнє діє через зовнішнє і цим самим змінює його та себе. Тобто, внутрішнє, суб'єктивне впливає на зовнішнє, об'єктивне, і в такий спосіб відбувається перетворення й творення об'єктивної реальності (Леонтьєв, 1983).

І хоча вірним є те, що поведінка людини переважно не є інстинктивною, спадковою, а формується в ході онтогенезу, в результаті інтеріоризації соціальної взаємодії, однак не менш вірним є й інше – об'єктивна поведінка людини детермінується суб'єктивним (внутрішнім світом людини). Будь-який поведінковий акт завжди включає імпульс до дії

та саму дію. Проте, перші зовнішні дії ніколи не виникають раніше за внутрішні відчуття.

На користь цього твердження наведемо позицію Г. Костюка, який зазначав, що багатство суб'єктивного світу людини, її суб'єктивних властивостей та якостей визначається багатством її дійсних відношень до об'єктивного світу – природного та суспільного. Формуючись у процесі діяльності й спілкування, психічні процеси та психічні властивості людини в них і виявляються, об'єктивуються. У цій діяльності суб'єктивне стає об'єктивним, через неї воно і впливає на об'єктивну дійсність (Костюк, 1989).

Таким чином, психічне визначає й регулює будь-які дії, вчинки та діяльність людини в цілому. У цій дихотомії зовнішнього та внутрішнього, процесів інтеріоризації/екстеріоризації полягає розуміння детермінації й вияву активності людини.

Активність, вважає Я. Пономарьов, – це ефект акумульованих взаємодій. На його думку, хронотопічні й змістові характеристики активності визначаються відповідністю властивостей реалізованих у минулому взаємодій, зафіксованих у спеціалізованих структурах. Отже, активність – це феномен актуалізації фіксованого цілісного циклу взаємодій. Активність мотивована структурами, що акумулювали в собі моделі взаємодій, і характеризується як предметна за своїми цілями та результатами. Саме активність забезпечує неперервність розвитку (Пономарьов, 1983).

Активність людини набуває особливого значення як найважливіша якість особистості, як її здатність змінювати навколишню дійсність у відповідності до власних потреб, поглядів, цілей.

У психологічному плані суттєвим уявляється характеристика активності як стану, що базується на потребах та інтересах особистості й існує як внутрішня готовність до дій, спрямованих на перетворення зовнішніх обставин і, власне, самих суб'єктів взаємодій.

На думку К. Абульханової-Славської, завдяки активності людина вирішує питання про відповідність об'єктивних та суб'єктивних факторів діяльності. Мобілізуючи активність у необхідних, а не у будь-яких формах, в потрібний, а не у будь-який час, людина діє за власними спонуканнями, використовуючи свої здібності (Абульханова-Славська, 1980).

Фіксація моделей взаємодій призводить до формування структур, які зберігають усе розмаїття попередніх взаємодій зі світом. Така структура унікальна, позаяк історія її формування індивідуальна, вона здатна до саморозвитку, володіє активністю і є її джерелом; вона цілісна (у відповідності із принципами взаємодії, розвитку, детермінізму, системності й активності).

Перераховані якості дозволяють охарактеризувати таку структуру як суб'єкта взаємодії.

Отже, активність, яка реалізується суб'єктом, мотивована структурами, які акумулювали моделі попередніх взаємодій, і характеризується як предметна за своїми цілями та результатами.

Суб'єктами можуть бути будь-які живі системи, які здатні до фіксації й відтворення моделей взаємодій зі світом. В залежності від аспектів аналізу взаємодій можуть бути виділені суб'єкти предметної діяльності, міжособистісних стосунків, соціальних стосунків тощо.

Соціальні за своїм походженням мовлення, свідомість, здатність до рефлексії, зазначав у своїх дослідженнях А. Брушлінський, є невід'ємними характеристиками людини як суб'єкта соціальних стосунків, які реорганізують і підпорядковують собі інші види стосунків суб'єкта зі світом (Брушлінський, 2002).

Здатність усвідомлення певних аспектів цілісних взаємодій зі світом притаманна саме суб'єкту соціальних стосунків.

Утверджуючи і доводячи єдність предметного змісту й переживання, завдяки якому виникає значення об'єкта і події, С. Рубінштейн (1997) окрім гносеологічної основи суб'єкта уводить онтологічну.

В усьому розмаїтті підходів до розуміння суб'єкта в сучасній психології співіснують два протилежних бачення природи суб'єктності. Один підхід – акмеологічний. Суб'єкт – це пік розвитку особистості (К. Абульханова, О. Асмолов, В. Петровський і багато інших). Інший підхід – еволюційний, який трактує розвиток суб'єкта як поступальний процес (Л. Божович, В. Слободчиков, О. Сергієнко, В. Татенко та ін.).

Як зазначає О. Сергієнко, даний підхід дозволяє уявити розвиток суб'єкта як неперервний процес становлення його рівнів, де на кожному зберігається цілісність, унікальна індивідуальність, вибірковість суб'єкта і його активності у взаєминах зі світом. Це дозволяє інтегрувати різні уявлення про суб'єкта в єдиному континуумі розвитку (Сергієнко, 2011).

Таким чином, моделі фіксованих взаємодій – це компоненти суб'єкта як системного утворення, а різноманітність моделей віддзеркалює усю історію становлення особистості як суб'єкта. Різноманітні аспекти предмету психології (наприклад, структура особистості, закономірності її формування й активності) не повинні вивчатись у відриві одне від одного.

Отже, в онтогенезі поступово відбувається формування суб'єктивного світу людини, основу якого складає «ядро суб'єктності», яке неухильно розвивається з відчуття «самості», потім перетворюється в постійне почуття ідентичності й закріплюється в подальшому в динамічному «Его» людини (Райкрофт, 1995), її Я-концепції.

З боку внутрішнього функціонування ядра особистості, мова йде про взаємодію неусвідомлених соціальних диспозицій, соціальних потреб і соціальних (особистісних) потенціалів, що, з одного боку, зумовлюють внутрішнє функціонування ядра особистості компонентним складом і його структурою, а з другого – його зовнішньою функцією (суб'єктністю), яка за П. Анохіним, зумовлює характер взаємодії ядра особистості із зовнішнім світом – енерго-, психо-, інформаційним середовищем (Анохін, 1978).

Зв'язок між ядром і периферією особистості, на думку більшості авторів, здійснюється через розвиток. Спочатку ядерна тенденція і ядерні

характеристики проявляються в окремому контексті навколишнього середовища. Наступний досвід – підкріплення, покарання, знання – формує конкретні периферійні характеристики й типи. Як правило, вважається, що вирішальний вплив на те, який тип особистості розів'ється в тієї або іншої людини, робить соціальне (перш за все сімейне) оточення, у якому проходить її дорослішання.

Тобто, особистість являє собою цілісну структуру, яка фіксує у собі не лише моделі попередніх взаємодій, актуалізація яких проявляє себе у поведінці й діяльності, а й такі структурні елементи, як її «ядро та периферія».

За визначенням П. Анохіна, система – це множинність елементів (компонентів), що пов'язані генетичною спільністю і взаємодіють між собою. Система формує і відтворює адаптивні взаємостосунки із навколишнім середовищем, які забезпечують її розвиток (збереження, відтворення, видозміни тощо). Кожна система має свою структуру – відносно стійку єдність її компонентів і їх взаємозв'язок. Цілісність системи як структури забезпечуються спільністю виникнення її компонентів, їх еволюцією.

Описати конкретну систему дозволяють (Анохін, 1978):

- 1) репертуар – усе розмаїття моделей взаємодій, які ідентифікують за корисними пристосувальними результатами (продуктам взаємодії);
- 2) структура – відносно стійка єдність компонентів системи і їхніх взаємин.

Цілісність системи як структури, що фіксує моделі взаємин зі світом, забезпечується спільністю походження її компонентів, їхньою загальною еволюцією. Результат, що досягається при актуалізації будь-якої взаємодії із безлічі акумульованих взаємодій, має адаптивне значення для усього організму в цілому.

Таким чином, певна система може розглядатись як така, що включає в себе різні підсистеми більш елементарного (щодо до неї) рівня; у свою чергу, вона сама часто є підсистемою ще більш широкої системи.

Принцип системності описує й пояснює основні види зв'язку між різними сторонами психіки та особистості в цілому. Він припускає, що окремі психічні явища внутрішньо пов'язані між собою, утворюючи певну цілісність і набуваючи, завдяки цьому, нових властивостей.

Як зазначає у своїх працях А. Петровський, традиційний підхід до проблеми розвитку дитини не знав у минулому розрізнення розвитку особистості й розвитку психіки. Тим часом, подібно до того, як особистість і психіка не є тотожними, хоча й перебувають у неподільній єдності, так і розвиток особистості (як системної соціальної якості індивіда, суб'єкта суспільних відносин) і розвиток психіки утворюють єдність, але не тотожність (Петровський, 1984).

Початок методологічному штурму ідеї про тотожність особистості й психіки, що імпліцитно існує в працях багатьох психологів, поклав Е. Ільєнков, який вважав за необхідне «шукати відгадку» структури особистості у просторі поза органічним тілом індивіда й саме тому, як не парадоксально, у внутрішньому просторі особистості. У тому самому просторі, в якому спочатку виникає людське ставлення до іншого індивіда (саме як реальне, чуттєво-предметне, матеріально-відчутне ставлення «усередині» тіла людини, що потім перетворюється в те саме «ставлення до самого себе», опосередковане ставленням до «іншого», що і становить суть особистісної, специфічно людської природи індивіда (Ільєнков, 1997).

Відомим персонологом А. Петровським була запропонована альтернативна психологічна концепція становлення та розвитку особистості й вікової періодизації. З позицій цієї концепції, процес розвитку особистості розглядається як залежний від діалектико-матеріалістичної закономірності єдності безперервності й переривчастості. Безперервність у розвитку особистості як системи виражає відносну стійкість у закономірності її переходів від однієї фази до іншої в даній спільності, для неї референтної. Переривчастість характеризує ті якісні зміни, новоутворення, які породжені особливостями включення особистості в нові конкретно-історичні умови.

Єдність безперервності й переривчастості забезпечує цілісність процесу розвитку особистості (Петровський, 1984).

А. Петровський виділяє два типи закономірностей вікового розвитку особистості. Перший: психологічні закономірності розвитку особистості, джерелом якого виступає протиріччя між потребою індивіда у персоналізації (потреба бути особистістю) і об'єктивною зацікавленістю референтних для нього спільнот приймати лише ті прояви його індивідуальності, які відповідають суспільним завданням, нормам, цінностям і умовам розвитку цих спільнот (фази адаптації/деадаптації; індивідуалізації/деіндивідуалізації; інтеграції/деінтеграції). Другий: закономірності розвитку, що обумовлюють формування особистості як в результаті входження у нові для неї групи, які стають для індивіда референтними, виступаючи в якості інститутів його соціалізації (Петровський, 1984).

В останні десятиліття посилюється тенденція до інтегрованого, цілісного розгляду особистості. Головний сенс цих поглядів полягає в обстоюванні рівнозначного впливу на розвиток людини двох підструктур – ендопсихіки та екзопсихіки, які були визначені ще О. Лазурським.

Структурно ендопсихіка складається з психічних елементів: процесів, функцій, станів й слугує своєрідним внутрішнім каркасом особистості. Якщо до ендопсихіки належать такі психічні процеси як сприймання, пам'ять, мислення, то до складу екзопсихіки входять почуття, ідеали, інтереси й т.п. Тобто, в екзопсихіці концентрується увесь соціальний зміст особистості (Лозниця, 1999).

На нашу думку, певні суперечності можуть бути зняті, якщо трактувати особистісний розвиток як розвиток психосоціальний, оскільки, як уже зазначалось, особистість людини, її психологічні якості є продуктом соціальним, результатом і наслідком процесу соціальної взаємодії, де психологічне співіснує в ній і тісно взаємодіє із психічним, є ніби «надбудовою», яка спирається на цей «фундамент», «вирастає» з нього (Кобильченко, 2015).

Отже, психосоціальний розвиток дитини здійснюється двома шляхами: у ході стихійної (спонтанної) взаємодії дитини із соціальною дійсністю й навколишнім світом, та у процесі цілеспрямованого прилучення дитини до соціальної культури (передусім – виховання).

У психології, перш за все соціальній, утвердилося положення про те, що особистість постає й розвивається в системі соціальної взаємодії із іншими людьми, поступово «привласнюючи» соціокультурний досвід людства.

На основі механізму ідентифікації відбувається ніби «перевтілення» однієї людини в іншу – носія привабливих рис, властивостей, інтересів, – іншими словами, носія певних індивідуальних і соціальних цінностей.

Механізм ідентифікації проявляється в різних формах. В дошкільному віці, особливо молодшому та середньому, через наслідування відбувається ототожнення дитиною себе із іншими людьми із свого безпосереднього оточення, насамперед кимось із батьків, занурення в особистісний світ іншого (особливо у старшому дошкільному віці) тощо.

В. Мухіна розглядає феноменологію психосоціального розвитку або як прагнення дитини до причетності (належності) до світу людей, або як прагнення до відчуження, відторгнення від них. Таким чином, зовнішнє середовище, яке спонукає розвиток особистості, породжує також два важливих механізми розвитку – ідентифікацію й відокремлення.

Особистість людини постійно перебуває в процесі самовизначення, вирішуючи для себе актуальну проблему уподібнення «Я – це Ти» і проблему відокремлення (відчуження) «Я – не ТИ».

Обидва названі механізми діють на когнітивному й емоційному рівнях розвитку людини.

Дитина з віком не тільки усвідомлює впливи об'єктів реального світу і у своїх переживаннях виявляє своє ставлення до них, але водночас й вирізняє себе із цього світу, усвідомлює себе як особистість зі своїм власним

складним внутрішнім світом, зі своїми психологічними особливостями, що сформувались у процесі життєдіяльності, і певним чином ставиться до себе.

Дитина проявляє себе як «Я» насамперед в сфері людських стосунків, де вона виявляє себе вже як суб'єкт, а інший суб'єкт виявляє себе як «Ти» або інше «Я». Таким чином взаємодія «Я» і «Ти» зумовлена структурою самосвідомості, яка в свою чергу є результатом цієї взаємодії. Роль іншого у формуванні самосвідомості особистості полягає в тому, що він або складає «перешкоду» на шляху якихось дій і примушує суб'єкта усвідомлювати значення інших людей, або є мотивом, до якого суб'єкт прагне, або є прообразом його «не-Я», у порівнянні з яким пізнається власне «Я» (Мухіна, 1999).

Як зазначає В. Мухіна, саме ідентифікація є механізмом присвоєння окремим індивідом «всебічної людської сутності», яка у психології представлена як процес емоційного ототожнення людини із іншою людиною, соціальною групою тощо.

Вона розрізняє інтеріоризаційну ідентифікацію, що забезпечує «прилучення» до іншого, а також екстеріоризаційну ідентифікацію, яка забезпечує перенос своїх почуттів і мотивів на іншого. Тільки у своїй взаємодії, стверджує автор, ці ідентифікаційні механізми дають можливість індивідові розвиватися і бути адекватним соціальним очікуванням.

За допомогою механізму ідентифікації розвиток особистості відбувається в заданій системі координат «Я – Ти» і дозволяє людині мати цілісну картину самосвідомості. Механізм відокремлення являє собою поступовий процес відсторонення особистості від певних умов, обставин, людей. Це процес виділення особистості із загальної, недиференційованої атмосфери її існування. Здатність до відокремлення може виражатись у позитивних формах, таких як захист і збереження власної «самості», індивідуальності. Негативні форми відокремлення це – зазвичай прояви агресії, ворожості, відчуження та відкритої ворожнечі (Мухіна, 1999).

На думку В. Мухіної, здатність дитини управляти своїми емоціями й проявляти власну незалежність на раціональному (конструктивному) рівні, свідчить про те, що дитина – емоційно стійка, зріла.

В теорії ідентифікація характеризується такими особливостями:

– в ході розвитку дитини існують «нормативні кризи», які, хоча й не є самі по собі аномалією, призводять до різних відхилень, що межують з психопатологією, або надзвичайно боляче переживаються дитиною. Подібні кризи є наслідком того, що перед дитиною постає безліч нових завдань, які значно утруднюють її ідентифікацію;

– центральною темою індивідуального існування у цей кризовий час є постійне прагнення дитини до власної ідентичності, до її збереження. Ідентичність означає тотожність власному «Я», неперервність у часі власної особистості і, пов'язане з цим, відчуття, що інші також визнають цей факт. Якщо ідентичність – це стан, то ідентифікація – це процес її формування. Ідентифікація завжди пов'язана з іншими людьми, які можуть слугувати взірцями для індивіда (Erikson, 1959).

Е. Еріксон вирізняв особистісну ідентичність та Я-ідентичність, які, на нашу думку, можна співвіднести з процесами соціалізації/індивідуалізації особистості. «Я» індивіда змінюється, проте завжди залишаються компоненти, які зберігають попередню якість. Отже, «Я» асимілює різноманітні зовнішні впливи, проте його ядро («Я»-ідентичність) залишається незмінним. Значення цього конструкту виявляється насамперед у психопатології, коли Я-ідентичність втрачається чи змінюється (розщеплюється) або, у протилежному випадку, людина має боротись за її збереження.

Пошук особистісної ідентичності – центральне завдання вікової кризи. Фізична й психічна нестабільність, нові вимоги з боку суспільства й проблеми власного особистісного розвитку ставлять дитину в скрутне положення. У цей період нелегко узгодити власні переживання, переживання оточуючих та адаптацію до суспільних норм та вимог. Отже, дитина

переживає нормативну кризу, яка означає поряд із особистісною нестабільністю мобілізацію значних творчих сил. В центрі пошуків ідентичності знаходяться питання: «Який я? Яким я хочу бути? Яким мене бачать інші?» Щоб на них відповісти, дитина мусить брати до уваги передусім ті взірці, які є у власній сім'ї, а вже потім, – за її межами.

Е. Еріксон виділяв три форми ідентичності:

- приписна. Вона визначається умовами, які не залежать від окремої людини. Це приналежність до певної раси, соціуму, вікової групи, чоловічої або жіночої статі, яка формує суттєві елементи ідентичності;

- набута. Вона включає те, що набуто власними зусиллями. Це як професійні ознаки (посада, звання), так і вільно обрані зв'язки та орієнтації. Згідно Е. Еріксоном, в основі набутої ідентичності є «оволодіння», яке він відносить до «фалічної» фази й поділяє на локомоцію, мовлення та фантазію;

- позичена. Під нею Е. Еріксон розуміє виконання певних ролей, засвоєних у процесі розвитку. Ролі, на його думку, позичають у якогось певного «еталону». Проте ідентичність не може зводитись лише до позичення певної ролі. Хоча та чи інша роль й впливає на ідентифікацію, основні складові ідентичності (стабільність та неперервність особистості) з неї не впливають (Erikson, 1959).

Таким чином, ідентифікаційна поведінка та ідентичність розвиваються протягом усього життя безперервно, починаючи з раннього дитинства. Проте у старшому дошкільному віці в результаті другої нормативної вікової кризи відбувається певна консолідація цих якостей, досягається певна рівновага між залежністю та незалежністю, завершується засвоєння регламентованих форм поведінки. Ідентифікація завжди відбувається у межах конкретних суспільних відношень, при цьому надзвичайно суттєвим є вплив батьків та інших референтних особистостей. Проте не менш важливою є роль інших «соціальних еталонів». Таким чином, розвиток «Я» та ідентифікація – взаємозалежні й взаємопов'язані процеси.

Слід зазначити, що взаємостосунки з близькими людьми не тільки забезпечують дитині позитивне самопочуття та сприятливий емоційний фон, але й стають головним джерелом її особистісного зростання. Саме у процесі таких контактів дитини з соціальним довкіллям відбувається раціональний, емоційний та вольовий взаємовплив та взаємодія індивідів. Дана соціальна взаємодія забезпечує перетворення унікальних «екзистенційних досвідів» у певний індивідуальний досвід окремого індивіда.

Відповідно до теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, позитивні емоції та переживання виникають у дитини тоді, коли її очікування знаходять своє підтвердження, втілюються в життя, тобто, коли реальні результати відповідають очікуванням, знаходяться з ними у своєрідному консонансі. І навпаки, негативні емоції виникають і посилюються у тих випадках, коли між очікуваними та реальними результатами спостерігається певна невідповідність – дисонанс (Л. Фестінгер, 2000).

З кожним новим знанням про себе у внутрішньому світі дитини відбувається взаємодія того, що вже стало «моїм» з тим, що як нове ще повинно поєднатись із «моїм». Як правило, даний процес взаємодії завершується певним новоутворенням у психіці, піднімає особистість на новий щабель її розвитку. Однак, трапляється й так, що при впливі нової інформації, яка суперечить тому, що вже засвоєно дитиною, стало невід'ємною частиною її внутрішнього світу, відбувається порушення рівноваги між зовнішнім та внутрішнім – когнітивний дисонанс. Саме цей момент зіткнення двох тенденцій супроводжується переживанням різних емоційних станів, ступінь глибини, сила напруги яких залежать від цілого ряду внутрішніх умов особистості, від стійкості, чи навпаки, – від нестійкості її уявлень про себе, особливостей емоційного складу особистості тощо.

Особистість, зазначає Е. Ільєнков (1997), народжується, виникає у просторі реальної взаємодії щонайменше двох індивідів, пов'язаних між собою через речі й матеріально-тілесні дії із ними.

У цьому контексті стає зрозумілим традиційне висування на перший план в якості основного фактору розвитку «провідного типу діяльності». Дійсно, для формування когнітивних процесів основним фактором («провідним типом діяльності»), що обумовлює їхній розвиток, для дошкільного віку є переважно ігрова діяльність, у якій формуються уява й символічна функція, загострюється увага тощо.

Звичайно, стверджує А. Петровський, якщо звести розвиток особистості до розвитку психіки, а останнє – до розвитку когнітивних процесів, то в результаті цієї подвійної редукції можна буде позначити, як це й зафіксовано у психолого-педагогічній літературі, гру й навчання як «провідні типи діяльності» для розвитку цілісної особистості. Але методологічна неспроможність, на його думку, подібного підходу занадто очевидна (Петровський, 1984).

Суб'єктивний характер даного підходу легко виявляється при простому зіставленні існуючих на сьогодні у психологічній науці позначень і тверджень. Так, наприклад, в якості провідної діяльності для дошкільного віку була названа ігрова діяльність (Леонтьев, 1983; Ельконін, 1989; Давидов, Драгунова, Ітельсон, 1979), спілкування (Лісіна, 1997), дитяча художня творчість (Каган, 1988). Але був правий і О. Асмолов (2002), який писав, що не тільки діяльність визначає особистість, але й особистість обирає ту діяльність, яка її визначає.

Отже, процес розвитку особистості відбувається в системі її соціальних стосунків, які опосередковуються діяльністю дитини. Саме у системі цих стосунків з іншими людьми, в результаті міжособистісної (інтерперсональної) взаємодії «Я» індивіда з іншими «Я» й відбувається становлення та розвиток особистості.

Взаємодія й розвиток – два нерозривних аспекти взаємного впливу об'єктів, внаслідок просторово-часової структури світу. Властивості цілісності, структурна розмаїтість, ефекти розвитку, формування нового отримують пояснення на основі цих фундаментальних принципів.

Неподільність взаємодії й розвитку, зазначає Я. Пономарьов (1983), проявляється у тому, що взаємодія можлива тільки як розвиток, а розвиток – це «спосіб існування взаємодіючих систем, пов'язаний з утворенням якісно нових структур за рахунок розвиваючого ефекту взаємодії».

Для психології важливе виділення як самого процесу взаємодії й розвитку, так і продуктів цього процесу – структур, що фіксують інформаційні моделі взаємодій, що відбулися.

Відтак, на нашу думку, розвиток особистості характеризують властивості, обумовлені різного роду факторами, серед яких необхідно, насамперед, виділити первинні (біологічні та соціальні) і вторинні – психологічні фактори (рис.1.).

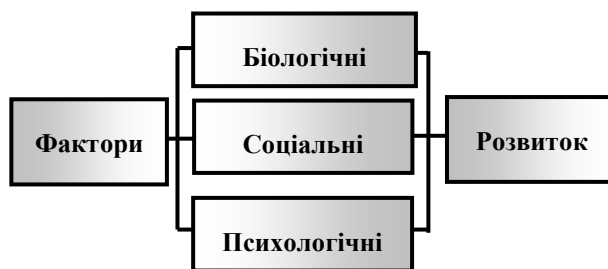


Рис. 1. Фактори, які визначають розвиток особистості.

Таким чином, розвиток особистості являє собою складний поліфакторний процес, який інтегрує біологічний, психічний та соціальний розвиток дитини і є результатом її взаємодії з навколишнім світом.

1.2. ГЕНЕЗА ОСОБИСТОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

На думку В. Мухіної (1999), дошкільний вік (з 3 до 7 років) є прямим продовженням раннього віку в плані загальної сенситивності, онтогенетичного потенціалу до розвитку. Це період оволодіння соціальним простором людських відносин через спілкування з близькими дорослими, а також через ігрові та реальні відносини з однолітками.

Дошкільний вік з поміж інших вікових етапів розвитку дитини вирізняється підвищеною сприйнятливістю до соціальних впливів. Дитина вбирає у себе все людське: способи спілкування, поведінки, відносини, використовуючи при цьому власні спостереження, емпіричні висновки та умовиводи, наслідування дорослих. Вона опановує елементарні етичні норми життя, осмислює світ людських стосунків, відкриває закони соціальної взаємодії. Прагнучи стати дорослим, дитина з часом підкоряє свої дії загальноприйнятим нормам і правилам поведінки. Себто, відбувається її соціальний та моральний розвиток.

У дошкільному віці набувається той, порівняно стійкий, внутрішній світ, який дає підстави вперше назвати дитину особистістю, хоча, звичайно, особистістю, ще не цілком сформованою, здатною до подальшого розвитку і вдосконалення. Умови розвитку дошкільника істотно відрізняються від умов попереднього вікового етапу. Значно збільшуються вимоги, що пред'являються до його поведінки дорослими. Центральним вимогою стає дотримання обов'язкових для всіх правил поведінки в суспільстві, норм суспільної моралі. Зростаючі можливості пізнання навколишнього світу виводять інтереси дитини за вузьке коло близьких їй людей, роблять доступними для початкового освоєння ті форми взаємовідносин, які існують між дорослими в серйозних видах діяльності (навчанні, праці). Дитина включається в спільну діяльність з однолітками, вчиться узгоджувати з ними свої дії, зважати на інтереси і думку товаришів. Протягом усього дошкільного дитинства відбувається зміна і ускладнення діяльності дитини, що висуває високі вимоги не тільки до сприймання, мислення, пам'яті, а й до вміння організувати свою поведінку (Мухіна, 1999).

Дошкільний вік, як зазначав О. Леонтьєв (1983), це період первинного фактичного складу особистості. Саме в цей час відбувається становлення основних особистісних механізмів та утворень. Розвиваються тісно пов'язані один з одним емоційна і мотиваційна сфери, формується самосвідомість.

Все це поступово, крок за кроком формує особистість дитини, і кожне нове зрушення у формуванні особистості змінює вплив умов, збільшує можливості подальшого виховання. Умови розвитку особистості так тісно переплітаються з самим розвитком, що розділити їх практично неможливо.

У перипетіях відносин з дорослими і однолітками дитина поступово навчається тонкої рефлексії на іншу людину. У цей період через стосунки з дорослими інтенсивно розвивається здатність до ідентифікації з людьми, а також з казковими і уявними персонажами, з природними об'єктами, іграшками, зображеннями і т.п. Одночасно дитина відкриває для себе позитивну і негативну сили відокремлення, яким вона має опанувати в більш пізньому віці (Мухіна, 1999).

При дослідженні структури особистості дитини необхідно пам'ятати і про різницю між індивідуальними особливостями і якостями особистості. Якщо індивідуальні особливості є вродженими і пов'язані з певними властивостями нервової системи, то якості особистості формуються за життя і залежать, таким чином, від соціального оточення. Тому можна говорити про корекцію, зміну структури особистості, але неможливо змінити індивідуальні особливості людини. Можна тільки спробувати допомогти дитині створити власний стиль діяльності і спілкування, який використовує позитивні сторони її індивідуальності, по можливості нейтралізуючи негативні (Марцинковська, 2004).

До вроджених (психодинамічних) рис зазвичай відносять імпульсивність, пластичність, емотивність.

Імпульсивність пов'язана з невмінням і небажанням дітей подумати, усвідомити умови і вимоги завдання, перш, ніж почати його вирішувати. Імпульсивні діти відразу ж починають виконувати завдання, часто навіть не дослухавши інструкцію, не даючи собі час зорієнтуватися в обстановці. Протилежною якістю є рефлексивність, яка проявляє себе в тому, що дитині необхідний час, щоб озирнутися, зорієнтуватися в ситуації і тільки після цього вона може почати щось робити.

Важливе значення має і така якість, як пластичність, яка пов'язана зі швидкістю переключення з однієї діяльності на іншу, переходом від одного настрою до іншого. Протилежна якість – ригідність, пов'язана з неможливістю такого швидкого перемикавання, фіксацією на якомусь настрої або дії. Ригідні люди часто не можуть почати нову справу до тих пір, поки не закінчили попередню.

Емотивність – це якість, яке характеризує емоції людини. Емотивність проявляється в порозі емоційних реакцій (високих або низьких) і формі їх вираження (відкритої або закритої). Таким чином, бувають люди, яким досить дрібниці для того, щоб розсміятися або розплакатися, в той час як інших дуже важко розсмішити чи засмутити. У деяких людей їх емоції «написані на обличчі», вони зрозумілі всім (відкрита форма), а інші «закриті», і ніхто не здогадується про те, що у них на душі.

Особливість емоційного ставлення до людей називається емпатією. Існують люди емпатійні, які миттєво визначають емоційний стан оточуючих (наприклад, у таких дітей дуже швидко виникає стійке емоційне ставлення до інших людей, як позитивне, так і негативне). Неемпатійні люди, навпаки, можуть будувати спілкування на основі розуму, і емоційне ставлення до інших у них виникає лише після тривалого знайомства.

Деякі психологи, зокрема Н. Ейсенк (1968), виділяють і таку індивідуальну якість, як нейротизм. Ця якість також пов'язана з характеристикою емоційної сфери і проявляється в емоційній нестійкості людини. Діти з низьким рівнем нейротизму стійкі в своїх симпатіях і антипатіях. Хоча вони досить емоційні, їх емоції більш-менш постійні, на відміну від емоцій дітей з високим рівнем нейротизму, для яких характерна постійна їх зміна (наприклад, різкі переходи від веселого настрою до сумного, від симпатії – до ворожості). Відмінністю цих емоційних реакцій є і їх неадекватність (наприклад, плач, сильна образа на здавалося б незначне зауваження). У несприятливих обставинах (наприклад, при стресах) у таких

дітей частіше розвиваються невротичні комплекси, ніж у дітей з низьким рівнем нейротизму.

До індивідуальних особливостей відносяться і такі якості, як відкритість або закритість (екстравертність або інтравертність). Це не означає, що люди народжуються товариськими або замкнутими, ці якості формуються вже в процесі життя. Але замкнутим, інтровертним людям важче вступати в контакт з незнайомими, їм важко розкритися до кінця навіть з близькими людьми, хоча вони можуть бути дуже товариськими, любити компанії і цікавитися іншими людьми. Точно так же відкриті, екстравертні люди можуть стати конфліктними, озлобленими, нетовариськими, але брак спілкування обтяжує їх.

І, нарешті, остання якість – екстрапунітивність (або інтрапунітивність) – пов'язана з оцінкою складних ситуацій. Екстрапунітивні люди у випадках ускладнень вирішують покластися на випадок, на зовнішні обставини. Ці ж зовнішні обставини звинувачуються в разі невдач. Інтрапунітивні люди, навпаки, в усьому покладаються тільки на себе і в разі невдачі звинувачують теж себе, а не інших. Таким чином, поєднання цих індивідуальних якостей, яке є абсолютно унікальним у кожної людини, багато в чому визначає її поведінку, спілкування з іншими людьми і ставлення до самої себе. Однак ці якості є лише фоном, на якому формується структура особистості.

Залежно від того, в якому мотиваційному стилі виховується дитина, біологічно зумовлені риси можуть змінюватися, в результаті закріплюються в мозку в якості нових форм поведінки. Вага мозку немовляти при народженні становить лише 40 відсотків від ваги мозку дорослої людини. Так як зростання мозку забезпечується за рахунок розростання нової кори (вищих відділів мозку), дуже сприйнятливою до впливу чинників середовища і виховання, то зразки поведінки, які закладаються в дитячому віці, впливають на формування особистості і здібностей людини протягом усього життя (Марцинковська, 2004).

В процесі свого розвитку дитина опановує властивими людині формами поведінки серед інших людей. Цей рух онтогенезу пов'язаний з розвитком внутрішньої позиції, яка відрізняє дитину від інших і одночасно несе в собі вікові і загальнолюдські внутрішні риси. Саме цілісний психічний розвиток дитини містить потенціал загальнолюдських і індивідуальних властивостей.

Про значення спілкування і соціального оточення в становленні особистості дитини писав і А. Адлер. Він вважав, що велике значення в цьому процесі має передусім сім'я, позаяк ті люди, які оточують дітей у перші роки життя і впливають на розвиток індивідуального стилю життя (Адлер, 1933).

Розвиваючи ідею про стиль життя, який визначає поведінку людини, А. Адлер виходив з того, що це та детермінанта, яка визначає і систематизує досвід людини. Стиль життя тісно пов'язаний з почуттям спільності, одним з трьох вроджених несвідомих почуттів, що складають структуру «Я». Почуття спільності, або суспільний інтерес, служить своєрідним стрижнем, який тримає всю конструкцію стилю життя, визначає її зміст і напрям. Почуття спільності хоча і є вродженим, але може залишитися нерозвиненим. Ця нерозвиненість почуття спільності стає основою асоціального стилю життя, причиною неврозів і конфліктів людини. Розвиток почуття спільності пов'язаний з близькими дорослими, які оточують дитину з дитинства, перш за все з матір'ю. У знедолених дітей, які ростуть з «холодними», відгородженими від них матерями, почуття спільності не розвивається. Проте, не розвивається воно і у розбещених дітей, так як почуття спільності з матір'ю не переноситься на інших людей, які залишаються для дитини чужими (Адлер, 1913).

Якщо почуття спільності визначає напрям життя, його стиль, то два інших вроджених і несвідомих почуття – неповноцінність і прагнення до переваги – слугують джерелами енергії, необхідної для розвитку особистості. Обидва ці почуття позитивні, це стимули для особистісного зростання, для

самовдосконалення. Якщо почуття неповноцінності впливає на людину, викликаючи в неї бажання подолати свій недолік, то прагнення до переваги викликає бажання бути краще за всіх, не тільки подолати недолік, але і стати найбільш умілим і знаючим. Існує і спеціальний механізм, що допомагає розвитку цих почуттів – компенсація.

А. Адлер виділяв чотири основних види компенсації: неповну, повну надкомпенсацію та уявну компенсацію, або занурення у хворобу. Поєднання певних видів компенсації з життєвим стилем і рівнем розвитку почуття спільності дозволило А. Адлеру створити одну з перших типологій розвитку особистості дітей. Відкриття компенсації мало величезне значення і для формування нових підходів до корекції психічного розвитку, позаяк вона стала ґрунтуватися на компенсації недоліків, властивих кожній людині, за рахунок розвитку у дитини її індивідуальних переваг.

А. Адлер також відзначав, що однією з головних якостей особистості, яка допомагає їй встояти в життєвих негараздах, подолати труднощі і досягти досконалості, є вміння кооперуватися, співпрацювати з іншими. Тільки у співпраці людина може подолати своє почуття неповноцінності, зробити цінний внесок в розвиток всього людства. Якщо людина вміє співпрацювати з іншими, вона не стане невротиком, у той час, як недолік кооперації стає причиною невротичних і неадаптивних стилів життя.

Розвиток спілкування і роль дорослого в становленні цілісного уявлення про себе підкреслював і Е. Еріксон (1950), який вважав, що в дошкільному віці у дітей розвивається або почуття ініціативи, або почуття провини. Розвиток цих почуттів пов'язаний з тим, наскільки благополучно відбувається процес соціалізації дитини, наскільки суворі правила поведінки їй пропонуються і наскільки жорстко дорослі контролюють їх дотримання. У цей період дитина вчиться співвідносити свої бажання з нормами, прийнятими в суспільстві, реалізовувати власну активність в заданих суспільством правилах. До кінця цього періоду у дітей починає формуватися або працьовитість, або почуття неповноцінності.

Протягом дошкільного віку зростає і незалежність дітей від навколишньої ситуації, їхня поведінка визначається мотивами, які починають складатися в певну ієрархію, поки ще не усвідомлювану дитиною. За даними Л. Божович (1968), саме в цьому віці діти починають усвідомлювати себе суб'єктами в системі соціальних відносин, у них формується внутрішня позиція, яка відображає ступінь їх задоволення своїм місцем в цих відносинах.

Внутрішня позиція дитини проявляє себе в дуже своєрідній формі. Це або емоційно забарвлені образи, або ситуативне орієнтування на засвоєні нормативи, або воля, що виражається в завзятості, або інші психічні властивості, які можуть домінувати над спільними досягненнями в процесі цілісного психічного розвитку. Однак, ці ситуативні домінування, виникнувши і заявивши про себе, швидко зникають. Проте, саме вони забарвлюють процес розвитку особистості дитини неповторною чарівністю дитячих проявів «самості» і «почуття особистості» (Божович, 1968).

Для дошкільного дитинства характерна в цілому емоційна врівноваженість, відсутність сильних афективних спалахів і конфліктів з незначних приводів. Цей новий, відносно стабільний, емоційний фон визначає динаміка уявлень дитини. Динаміка образних уявлень – більш вільна і м'яка у порівнянні з афективно забарвленими процесами сприймання в ранньому дитинстві. Раніше, емоційне життя дитини обумовлювали особливості тієї конкретної ситуації, в яку вона була включена: володіє вона привабливим предметом або не зможе його отримати, успішно вона взаємодіє з іграшками або у неї нічого не виходить, допомагає їй дорослий чи ні і т.д. Тепер поява уявлень дає можливість дитині відволіктися від безпосередньої ситуації, у неї виникають переживання, з нею не пов'язані, і одномоментні труднощі сприймаються вже не так гостро й втрачають свою колишню значущість.

Розвиток емоційно розвиненої особистості, її переживань, почуттів з перших років життя важить не менше, ніж розвиток у дитини інтелекту,

пам'яті, уваги, оволодіння різноманітними навичками та вмінням, бо закладає основу особистісних структур.

Відтак, слід навчати дитину розпізнавати й називати свої емоції, усвідомлювати, яка саме реальність лежить за ними, оволодівати прийомами ослаблення чи подолання тривоги, гніву, поважати себе та інших, співчувати і бути милосердною. Саме від емоційного ставлення до навколишнього світу залежатиме, на що будуть використані набуті дитиною знання та вміння. Та й адаптація до нових шкільних умов і саме навчання краще даються емоційно зрілим дітям, котрі вміють спілкуватися з різними людьми, розуміти їх, зважати на їхні інтереси, співпереживати, керуються у своїх вчинках гуманними мотивами (Піроженко, Лади вір, Вовчик-Блакитна, 2012).

Самосвідомість, яка формується до кінця дошкільного віку завдяки інтенсивному інтелектуальному і особистісному розвитку, зазвичай вважається центральним новоутворенням дошкільного дитинства. Говорячи про самосвідомість, часто мають на увазі усвідомлення своїх особистих якостей (хороший, добрий, злий і т.п.). В даному випадку мова йде про усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин: в 3 роки – зовнішнє «Я сам», у 6 років – особиста самосвідомість. І тут зовнішнє перетворюється у внутрішнє. Усвідомлення свого «Я», виділення себе, свого «Я» зі світу об'єктів і оточуючих людей, поява прагнення активно впливати на виникаючі ситуації, змінювати їх таким чином, щоб задовольнити свої потреби і бажання, – все це характеризує особиста самосвідомість (Солоділова, 2005).

На основі первісної, чисто емоційної оцінки «Я хороший» і раціональної чужо оцінки поведінки у дитини з'являється самооцінка. У процесі спілкування з однолітками також розвивається самооцінка, яка стає все більш адекватною. Порівнюючи себе з оточуючими дітьми, дитина більш точно уявляє себе і свої можливості, які вона демонструє в різних видах діяльності і за якими її оцінюють оточуючі. Дитина спочатку набуває вміння оцінювати дії інших дітей, а потім – власні дії, моральні якості і вміння. До 7 років у більшості дітей самооцінка вмінь стає більш адекватною. У

дошкільника виникає усвідомлення можливостей своїх дій, він починає розуміти, що не все може.

Говорячи про значення адекватної самооцінки для формування особистості, відомий психолог С. Rogers (1975) дійшов висновку про те, що внутрішня сутність людини виражається саме в самооцінці. Його ідеї про те, якими мають бути справжні взаємини між дитиною і дорослим, лягли в основу праць Б. Спока (2020), який писав про те, як батьки повинні доглядати за дітьми, не порушуючи їх істинної самооцінки і допомагаючи їх соціалізації.

Однак батьки не так часто дотримуються цих правил і не прислухаються до своєї дитини. Тому в дошкільному віці дитина може відчужуватися від своєї істинної самооцінки. Найчастіше це відбувається під тиском дорослих, у яких є своє власне уявлення про дитину, її здібності і призначення. Свою оцінку вони нав'язують дитині, прагнучи до того, щоб вона її прийняла і зробила своєю власною самооцінкою.

Деякі діти починають протестувати проти нав'язуваних їм дій, інтересів і уявлень, вступаючи в конфлікт з оточуючими, що породжує негативізм і агресію. Однак найчастіше, відзначає С. Rogers (1975), діти і не намагаються протистояти батькам, погоджуючись з їх думкою про себе. Це відбувається тому, що дитина потребує ніжності і схвалення з боку дорослого. Однак проблема не тільки в тому, що, намагаючись заслужити любов інших, людина відмовляється від себе, але і в тому, що при здійсненні діяльності, нав'язаної іншими, хай і близькими людьми, це не відповідає справжнім, бажанням і здібностям, дитина не може бути повністю успішною, як би вона не намагалася. Це призводить до розвитку невпевненості в собі, тривоги або агресії по відношенню до оточуючих.

Говорячи про агресивність і тривожність, треба пам'ятати про те, що неправильним є розуміння цих якостей тільки в негативному плані. Агресивність (як і тривожність) сама по собі – якість безоціночна. Наприклад, агресивність допомагає людині настояти на своєму, домогтися

потрібних результатів, організувати діяльність і свою, й інших. Тому ця якість є необхідним компонентом лідерства. Розрізняють також агресивну поведінку або агресію (але не агресивність), яка часто проявляється в конфліктності, в прагненні силою домогтися бажаного, навіть в жорстокості, і агресію від тривоги, яка є захисною реакцією, але проявляється точно так же в конфліктності, бійках, порушенні правил поведінки. Тривожність також може стати тривогою, занепокоєнням, які отруюють життя людини і її близьких. Але тривожність може і допомагати людині, покращуючи її реакції, підвищуючи спостережливість, організацію діяльності, сприяючи формуванню потрібних знань і умінь (Марцинковська, 2004).

Однією з умов безконфліктного розвитку особистості є позитивне емоційне ставлення у поєднанні з точним і повним знанням про себе, тобто людина повинна усвідомлювати свої хороші і погані якості, свої достоїнства і недоліки. Така самооцінка збігається з оцінкою оточуючих, тобто люди бачать дитину такою ж, якою вона бачить себе, що доводить її адекватність.

Самооцінка досить стійка і часто, особливо у дітей, неусвідомлена. Однак існує і така якість, як рівень домагань. Рівень домагань залежить від ситуації, від виконуваної діяльності, так як в одних умовах людина може претендувати на найвищу оцінку, а в інших ні на що не претендує. Рівень домагань майже завжди усвідомлений і цим він також відрізняється від самооцінки.

У цьому віці увага дітей починає переключатися з дорослого на однолітка, інтерес до спілкування з яким поступово збільшується. Протягом дошкільного дитинства вибірковість у спілкуванні з однолітками зростає – якщо в 3-4 роки діти досить легко змінюють партнерів по спілкуванню, то з 6-7 років вони намагаються спілкуватися з конкретними дітьми, яких важко замінити навіть в тому випадку, якщо це спілкування не влаштовує дорослого (Марцинковська, 2004).

Розвивається і групова диференціація, в групі виділяються лідери, які вміють як організувати діяльність інших дітей, так і привертати до себе їх симпатії.

Саме в процесі розвитку виникають якісно нові психологічні новоутворення, і саме вони складають сутність кожного вікового етапу. Психологічне новоутворення – це, по-перше, психічні та соціальні зміни, що виникають на даному щаблі розвитку і визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, внутрішнє і зовнішнє життя, хід розвитку в даний період; по-друге, новоутворення – це узагальнений результат цих змін, всього психічного розвитку дитини у відповідний період, який стає висхідним для формування психічних процесів і особистості дитини наступного віку.

Кожен віковий період характеризується специфічним для нього психологічним новоутворенням, яке є провідним для всього процесу розвитку і при цьому характеризує перебудову всієї особистості дитини на новій основі. На думку Л. Виготського, воно виступає основним критерієм розподілу дитячого розвитку на окремі вікові періоди (Виготський, 1984).

Під новоутвореннями слід розуміти широкий спектр психічних явищ від психічних процесів (наприклад, наочно-дієве мислення в ранньому дитинстві) до окремих властивостей особистості (скажімо, рефлексія в підлітковому віці). Зміст поняття «психологічне новоутворення» полягає в тому, що поява принципово нових психічних характеристик істотно змінює психологічну картину віку. Вже сама по собі ця нова картина може викликати неадекватну реакцію батьків, педагогів або лікарів. Для батьків і педагогів нове в поведінці дитини нерідко здається проявом впертості чи примх. А для лікарів нові властивості або якості, які проявляються в поведінці дитини, можуть стати причиною постановки невірної діагнозу і помилкового лікування, особливо якщо ця «нова» поведінка розгортається на тлі патологічного процесу.

Розвиток психіки – це закономірна зміна психічних процесів у часі, виражена в їх кількісних, якісних і структурних перетвореннях. Психологічні новоутворення ніби завершують кожен віковий етап розвитку дитини, саме вони є основним результатом провідної діяльності, що розвивається в межах конкретної ситуації розвитку, розгорнутої в часі. Відповідно, новоутворення складають сутність кожного вікового періоду в житті дитини, і, з їх появою, завершується один період розвитку і починається наступний. Зрештою, нові психологічні новоутворення з'являються в кризові періоди, якими завершується стабільний етап розвитку.

1.3. ПОТРЕБИ ЯК ДЖЕРЕЛО АКТИВНОСТІ ТА РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА

Центральним ланкою у формуванні особистості є розвиток мотиваційної сфери людини: її потреб, бажань, прагнень і намірів. Потреби вимагають свого задоволення, а це зумовлює необхідність виникнення і вдосконалення способів і засобів, спрямованих на пошук і знаходження предметів їх задоволення.

В залежності від розвитку мотиваційної сфери здійснюється розвиток і пізнавальних здібностей дитини, її умінь, навичок, характеру. Для задоволення потреб людина повинна орієнтуватись не тільки в навколишній дійсності, але і в своїх відносинах із нею. Засобом такої орієнтації слугують переживання людини, що відображають в особливій, емоційній формі ступінь задоволеності її потреб. Будучи спочатку засобом орієнтації людини у її взаєминах з навколишнім середовищем, переживання згодом набувають самостійного значення і самі виступають в якості тієї психологічної реальності, в якій людина починає відчувати потребу.

Так виникають потреби (наприклад, потреба в пізнанні), які створюють необмежені можливості для психічного розвитку людини. Для того, щоб зрозуміти роль потреб у формуванні особистості, необхідно враховувати, що

в процесі життя у дитини виникають і розвиваються нові соціальні потреби, що призводить до збагачення і ускладнення її мотиваційної сфери.

Тут можна виділити два основних шляхи. по-перше, шлях зміни положення дитини в житті, в її взаєминах з оточуючими людьми. Це породжує потреби, специфічні для кожного вікового етапу. По-друге, формування потреб відбувається в зв'язку із засвоєнням нових форм поведінки і діяльності. Яскравим прикладом цього є виникнення різноманітних, в тому числі і культурних, звичок, коли засвоєні способи поведінки самі починають спонукати людину до їх здійснення.

Але найістотніше для людини, як особистості, є виникнення в її мотиваційній сфері абсолютно нових за своєю будовою психологічних утворень, які звільняють її від безпосередніх ситуативних впливів. До них відносяться цілі, які спонукають людину діяти в тому чи іншому напрямку, прийняті нею рішення, моральні почуття і переконання.

В процесі формування особистості змінюються і розвиваються не тільки потреби людини, але і їх співвідношення, інакше кажучи, розвивається уся мотиваційна сфера: поступово виникають і стають стійко домінуючими певні мотиви поведінки і діяльності, які підпорядковують собі усі інші, що і визначає зрештою спрямованість особистості, яка має різний характер в залежності від того, які саме мотиви стали домінуючими (Божович, 1968).

У дослідженнях Л. Виготського (1984), О. Леонтьєва (1983), Д. Ельконіна (1989), Л. Божович (1968)) було описано, що розвиток дитини як особистості визначається послідовним формуванням особистісних новоутворень.

Л. Божович (1968) проводить їх аналіз усередині п'яти вікових періодів особистісного розвитку дитини. Центральним, тобто особистісним, новоутворенням першого року життя, на її думку є виникнення афективно заряджених уявлень, які і спонукають поведінку дитини всупереч впливам зовнішнього середовища. Л. Божович називає ці уявлення «мотивуючими». Їх дія звільняє дитину від диктату зовнішніх впливів. Хоча дитина сама цього

ще не усвідомлює, але починає ставати суб'єктом. До третього року життя, тобто до кінця раннього дитинства, центральним новоутворенням стає система «Я» і породжена цим новоутворенням потреба діяти самому, що виражається у концентрованій формулі «Я сам». У цей період розвитку стикаються дві сили – «хочу» і «треба», а потреба в реалізації і ствердження свого «Я» стає домінуючою. Активно відбувається формування самосвідомості (Божович, 1968).

Період до 7-8 років Л. Божович співвідносить зі становленням дитини як «соціального індивіда», позаяк у дитини виникає потреба в новій життєвій позиції і суспільно значущій діяльності, що забезпечує цю позицію.

Упродовж дошкільного дитинства відбувається розвиток потребово-мотиваційної сфери. На початку дошкільного дитинства мотиви мають характер неусвідомлених, афективно забарвлених бажань, пов'язаних з наявною ситуацією. Регуляторами поведінки дитини на рубежі раннього і дошкільного віку виступають «можна» і «не можна», «добре» і «погано» дорослого.

До кінця дошкільного дитинства виявляються найрізноманітніші види мотивів: ігрові мотиви; мотиви, пов'язані з інтересом дітей до світу дорослих; мотиви встановлення і збереження позитивних взаємин з дорослими та іншими дітьми; пізнавальні, змагальні, громадські, моральні мотиви; мотиви самолюбства і самоствердження. Мотиви набувають характеру узагальнених намірів й починають усвідомлюватися. З'являється можливість виконання обіцянки. Діяльність в дошкільному віці збуджується і спрямовується вже не окремими, не пов'язаними між собою мотивами, а їх системою. Зіткнення тенденції до безпосередньої дії і дії за зразком, або на вимогу дорослого призводить до виникнення підпорядкування мотивів, до виділення головних і другорядних мотивів. Ієрархія мотивів означає появу вольової поведінки, що надає виражену спрямованість усієї поведінці (Шаповаленко, 2005).

Однак, якщо ситуації будуть завжди складні, дитина буде відчувати негативні емоції і у неї складатиметься не мотив досягнення успіху, а мотив уникнення невдач. Тому дорослим слід дуже чуйно, з розумінням ставитись до своєї дитини, уважно і правильно оцінюючи усі її вчинки і досягнення.

Х. Хекхаузен (2003) виділив певні етапи в розвитку мотивації досягнення у дітей даного віку. Приблизно між 2,5 і 3,5 роками у дитини вперше починає проявлятися здатність виводити самостійно досягнутий результат з глобальної атрибуції – власних можливостей. З цього, власне, і починається розвиток у неї мотивації досягнення. Наступний крок – розрізнення труднощів завдання і оцінка своїх можливостей в процесі його вирішення. До речі, між 3 і 4 роками, перш за все виділяється труднощі, позаяк 3-4-річні діти ще не вбачають позитивного зв'язку між труднощами завдання і привабливістю успіху. Таким чином, очевидним є те, що однією з головних умов формування мотиву досягнення у дитини є наявність у неї здатності до оцінки власних можливостей. Приблизно в 3-4 роки деякі дошкільники вже здатні самостійно оцінити свої можливості і вірно передбачити результати своїх дій на основі власного досвіду.

Як стверджують М. Лісіна та А. Силвестру (1983), ці відмінності визначаються в першу чергу поведінкою батьків, їх схваленням, визнанням успіхів дитини і власне стилем виховання.

D. McClelland, називає такі крайнощі у вихованні дітей, які впливають на формування у них мотиву досягнення (McClelland, 1985):

- 1) домінантність і авторитаризм батька (в даному випадку у дитини формуються невпевненість в своїх силах і низький рівень мотиву досягнення, позаяк батько приймає всі рішення);
- 2) низькі стандарти досконалості і поблажливе ставлення до дитини;
- 3) занадто рання вимога самостійності від дитини.

Уникаючи цих крайнощів, психологи радять батькам при формуванні у дитини мотиву досягнення висувати високі стандарти досконалості та вводити їх тоді, коли дитина реально може їх досягти. Крім того, батькам

слід без зайвого втручання дозволяти своїм дітям досягати бажаної мети, при цьому висловлюючи не заступництво і поблажливість, а своє щире емоційне задоволення від результатів їх досягнень.

У дошкільному віці розвиток мотиваційної сфери йде в напрямку структуризації мотивів і формування нових потреб і установок. Структуру мотивації дитини 2-3 років зазвичай характеризують як досить аморфну, бо доступні дитині мотиви і потреби змінюються один за одним у відносно випадковому порядку. Життєво важливі потреби і капризи нерідко ще не диференціюються і набувають іноді однаково високої значущості для дитини. Мотиви змінюються в часі, не підкоряючись ще єдиному свідомо-вольовому контролю дитини. Нові потреби або, точніше, зміна потреб дитини може бути результатом великої різноманітності обставин і подій.

Згідно з концепцією Д. Ельконіна (1989), в дитячому розвитку є періоди, в яких відбувається переважно розвиток потребово-мотиваційної сфери, результатом якого є освоєння завдань, мотивів і норм відносин, і періоди переважного розвитку інтелектуально-пізнавальних сил, результатом чого стає освоєння суспільно вироблених способів дій з предметами.

Приблизно до 4 років підпорядкованість потреб і бажань дитини набуває більш-менш стійких форм. З'являються домінуючі установки: у одних – престижні (егоїстичні), у інших – навпаки, альтруїстичні, у третіх – спрямовані на досягнення успіху. Різноманітні інтереси дитини також починають набувати відносної стійкості. Внаслідок всього починає складатися індивідуальна мотиваційна система (сфера) дитини (Ільїн, 2002).

Зародження потреб в автономії, визнанні і повазі проявляється в реакціях негативізму і впертості. Достатнє задоволення цих потреб на цьому етапі сприяє подальшому формуванню у дитини глобального почуття самоповаги – однієї з фундаментальних потреб людини. Характерною особливістю даного вікового періоду є також поступове зародження істинно мотиваційних форм поведінки, спрямованої на досягнення (Реан, 2003).

Достатнє задоволення потреби дитини в автономії на цьому етапі робить дитину впевненою в собі, допомагає їй усвідомити свою значущість для інших. Все це сприяє формуванню у дитини глобального почуття самоповаги, яке є базовою потребою кожної людини. Незадоволення ж потреби дитини в самостійності призводить до виникнення у неї цілого ряду негативних тенденцій. Серед них можна виділити пасивність, затурканість, злобу, агресивність, почуття приниженості, слабкості, які в своїй сукупності зумовлюють виникнення у дитини різних компенсаторних і невротичних механізмів, які проявляють себе в більш пізньому віці.

З віком змінюються вимоги дитини до дорослого, який виступає в першу чергу як партнер по взаємодії і від якого потрібні не тільки увага, любов, але і розуміння, співпереживання, повага. Поряд зі змінами, що відбуваються у відносинах дитини з дорослими, на 3-му році життя спостерігається виникнення істотного і досить постійного інтересу до інших дітей, потреби в спілкуванні з ними. Поступово розвиваючись і збагачуючись, спілкування з однолітками перетворюється в істинно соціальну взаємодію, яка призводить до створення маленьких дитячих спільнот з власними законами і правилами життя.

Початок дошкільного віку знаменується появою складного життєвого внутрішнього світу дитини, що зумовлено супідрядністю мотивів. Супідрядність мотивів стає можливою завдяки новому рівню розвитку пам'яті і появі тимчасової перспективи. Життєвий світ виходить за рамки мотивів, пов'язаних зі звичними ситуаціями. Спочатку з'являється можливість пригнічувати свої безпосередні спонукання завдяки більш сильним мотивам, які стоять «над ситуацією» (вперше це проявляється під час кризи 3 років); потім, з подальшим розвитком довгострокової пам'яті й тимчасової перспективи (психологічного минулого і психологічного майбутнього), поступово складається система щодо стійких мотивів і мотиваційних переваг. До кінця дошкільного віку, з появою усвідомлення переживань, починають формуватися постійні (надситуативні) мотиви.

Зкладається фундамент майбутньої структури життєвого простору і спрямованості особистості дорослої людини.

Найважливішим особистісним механізмом, що формується в цей період, вважається супідрядність мотивів. Вона з'являється на початку дошкільного віку і потім послідовно розвивається. Саме з цими змінами в мотиваційній сфері дитини пов'язують початок становлення її особистості.

Усі бажання дитини раннього віку були однаково сильні і напружені. Кожне з них, стаючи мотивом, що спонукає і направляє поведінку, визначало ланцюг негайних дій. Якщо різні бажання виникали одночасно, дитина опинялась в ситуації вибору, яку нереально було вирішити самотійно.

Мотиви дошкільника набувають різної сили і значущості. Уже в молодшому дошкільному віці дитина порівняно легко може прийняти рішення в ситуації вибору одного предмета з кількох. Незабаром дитина уже може придушити свої безпосередні спонукання, наприклад не реагувати на привабливий предмет. Це стає можливим завдяки більш сильним мотивам, які виконують роль «обмежувачів», серед яких – заохочення, отримання нагороди. Покарання – це набагато слабший мотив (в спілкуванні з дітьми це в першу чергу виключення з гри), ще слабшим є власна обіцянка дитини.

Вимагати від дітей обіцянок в цьому віці не тільки марно, але й шкідливо, так як вони не виконуються, а ряд невиконаних запевнень і клятв підкріплює такі особистісні риси, як необов'язковість і безпечність. Найслабшим виявляється пряма заборона якихось дій дитини, яка не посилена іншими додатковими мотивами, хоча якраз на заборону дорослі часто покладають надії.

Стимуванню безпосередніх спонукань дитини сприяє присутність дорослого або інших дітей. Спочатку дитині потрібно, щоб хтось був поруч, контролював її поведінку, а залишившись сам на сам, вона поводитьсь більш вільно, імпульсивно. Згодом, завдяки розвитку механізму підпорядкування мотивів старші дошкільники легше обмежують свої безпосередні бажання,

аніж молодші, проте це завдання залишається досить складним протягом всього дошкільного періоду.

Найбільш сприятливі умови для підпорядкування мотивів дитини правилам поведінки, як вже відомо, створюються у рольовій грі. Життя дошкільника набагато різноманітніше, аніж життя в ранньому віці. Дитина включається в нові системи відносин, нові види діяльності. З'являються, відповідно, і нові мотиви. Це мотиви, які пов'язані з несформованою самооцінкою, самолюбством – мотиви досягнення успіху, змагання, суперництва; мотиви, пов'язані з моральними нормами, і деякі інші. Для розвитку різних неігрових видів діяльності, значення яких зростає на наступному віковому етапі, особливо важливі інтерес до змісту діяльності та мотивація досягнення.

У цей період починає складатися індивідуальна мотиваційна система дитини. Різноманітні мотиви, властиві їй, набувають відносної стабільності.

Довго спостерігаючи за поведінкою старшого дошкільника можна визначити, які мотиви для нього є найбільш характерними. Одна дитина постійно змагається з однолітками, намагаючись лідирувати і в усьому бути першою, у неї домінує престижна (егоїстична) мотивація. Друга, навпаки, намагається усім допомогти, виявляючи альтруїстичну мотивацію. Для третьої – важливе кожне «серйозне» заняття в закладі дошкільної освіти, у неї вже з'явилися широкі соціальні мотиви, сильним є мотив досягнення успіху.

Крім того, у частини дітей дошкільного віку навіть до 7 років не виникає чіткого домінування мотивів. Головне досягнення дошкільного дитинства – супідрядність мотивів, а побудова стабільної мотиваційної системи, яка була започаткована в цей час, буде завершуватися в молодшому шкільному та підлітковому віці.

Формування мотиваційної сфери у дітей дошкільного віку нерозривно пов'язане з їх ігровою діяльністю, яка займає центральне місце в житті дитини цього віку і являє собою найважливішу форму її активності.

Слід зазначити, що за чотири роки (від 2 до 6 років) відбувається не тільки розвиток психічних процесів, але і змінюється зміст самої гри. На перших етапах ігрова діяльність дитини в основному носить характер наслідування дій дорослої людини, що аж ніяк не пов'язані з конкретною ситуацією. Тобто, основним змістом гри є маніпулювання предметами світу дорослих людей. Пізніше ж ігрова діяльність дитини усе більше отримує соціальну спрямованість: дитина набуває досвіду соціальної поведінки, намагаючись в грі «приміряти» на себе ту чи іншу соціальну роль (Ельконін, 1989).

Гра, як провідний вид діяльності дошкільного віку, задовольняє багато потреб дитини – потреби в спілкуванні, автономії, потребу виплеснути енергію, розважитися, задовольнити свою цікавість, пізнати навколишній світ.

Дослідники вбачають в процесі дитячої гри формування двох найважливіших особливостей мотиваційної сфери дитини. По-перше, під час гри у дитини формується супідрядність мотивів – підпорядкування ситуативних мотивів більш загальним і високим, і по-друге, відбувається формування самих мотивів більш високого типу, пов'язаних з виконанням дитиною взятих на себе обов'язків.

Під час гри у дитини виникає безліч швидкоплинних бажань, в основному викликаних привабливістю інших предметів, які не перебувають в розпорядженні дитини, або ролей, які виконують інші діти. Але дитина змушена відмовлятися від цих випадкових бажань на користь основного спонукального мотиву. В даному випадку гра виступає не тільки як діяльність, всередині якої здійснюється супідрядність мотивів, а і як діяльність, у якій відбувається насичення цих мотивів новим, специфічно людським, соціальним змістом.

Деякі дослідники схильні вважати, що гра виступає не тільки засобом формування будь-яких мотивів у дитини, але і являє собою мотив сам по