

УДК 159.923.2 – 053.4

ТІТОВ Іван Геннадійович

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена розгляду психологічних особливостей суб'єктності дитини дошкільного віку. На основі розкриття співбуттєво-діяльнісних контекстів особистісного розвитку дошкільника та детального аналізу психічних новоутворень цього віку зроблена спроба змістовно описати мотиваційний, пізнавальний, регуляторний та рефлексивний виміри суб'єктної активності дитини цього віку.

Ключові слова: дошкільник, суб'єктність, мотиваційний, пізнавальний, регуляторний, рефлексивний компоненти суб'єктності.

Постановка проблеми. Аналіз методологічних основ сучасної психології дозволяє констатувати, що суб'єктний підхід та розроблений у його межах принцип суб'єктності формують перспективне підґрунтя для зближення різних напрямів дослідження психічної активності людини. Виходячи з цього, дослідження процесу становлення суб'єктності в онтогенезі не лише відкриває нові можливості та перспективи для більш глибокого пізнання психічного складу людини, а й формує суттєві підстави для розроблення єдиного психологічного підходу до її вивчення. Особливо це стосується дошкільного віку – віку, де виникають якісно нові психологічні передумови становлення суб'єктності дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз положень суб'єктно-діялісного підходу, представлених у працях вітчизняних авторів [9], [20], [21], [23], а також у близьких за змістом західних концепціях (див., наприклад [27]) дозволяє говорити про формування нового методологічного підходу, стрижень якого утворює ідея суб'єктності людини, з якою пов'язується самодетермінація її буття в світі, надситуативна активність у пізнанні, творчості та спілкуванні, авторська позиція щодо подій життя тощо.

Перехід від широких методологічних узагальнень до конкретно-змістового визначення поняття суб'єктності уможливило її визначення як процесу свідомої активності особистості, що характеризується мотиваційним, пізнавальним, регуляторним та рефлексивним

компонентами і виявляється в індивідуально обумовленому способі побудови, реалізації та подальшого розвитку власної діяльності [13]. Зазначені параметри суб'єктності дозволяють здійснити дослідження психологічних особливостей її становлення у дітей дошкільного віку. Саме у цьому й полягає *мета* пропонованої статті.

Виклад основного матеріалу. Розвиток суб'єктності дитини дошкільного віку зумовлюється ускладненням її діяльнісно-духовного способу буття у світі та внутрішньо пов'язаний з діалектичною взаємодією процесів соціалізації (як входження в «співбуття» з іншими) й індивідуалізації (як набуття «самобутності»), ефективність яких визначається насамперед тим, наскільки вони орієнтують дошкільника у нових способах самовизначення і забезпечують «освоєння нового шару своєї самості» [21, с.47], сприяють формуванню його позиції «Я-у-Світі» як способу побудови ціннісного ставлення до життя [5]. При цьому важливою психологічною передумовою продуктивної актуалізації дошкільником свого суб'єктного потенціалу є вираженість у нього інтенції «Я сам!», котра, з'являючись наприкінці раннього дитинства, забезпечує появу прагнення до самостійного здійснення індивідуального способу пізнавальної, практичної та комунікативної взаємодії зі світом. Така взаємодія на даному онтогенетичному етапі набуває форм ігрової, символіко-моделюючої діяльності, пов'язаної з проблематизацією дитиною нормативних взірців дорослості та активним експериментуванням з образами соціальних відносин [8], що забезпечує концептуалізацію дошкільником навколишнього світу та себе у ньому, функціональне вдосконалення його предметно-практичних дій та розвиток працелюбності як базової особистісної цінності, становлення діалогічних форм співіснування з дорослими та однолітками і як наслідок – об'єктивацію найрізноманітніших проявів його суб'єктної активності [5].

У цьому контексті мотиваційний компонент суб'єктності дошкільника може бути схарактеризований достатньо широким спектром мотиваційних утворень, пов'язаних зі змістом ігрової, пізнавальної та іншої діяльності, її суспільним значенням, успіхом/неуспіхом у її здійсненні, самооцінкою та груповим визнанням тощо. Набуваючи узагальненого та свідомого характеру, утворюючи ієрархізовану систему взаємопов'язаних, супідрядних мотивів, вони забезпечують виражену спрямованість поведінки дошкільника, дієву реалізацію ним свого ставлення до соціокультурного оточення, ініціативно-творчу взаємодію з ним [18]. При цьому мотиваційним ядром суб'єктної активності дитини дошкільного віку виступає своєрідний «сплав» пізнавальних інтересів

з широкими соціальними мотивами, що зумовлює, по-перше, активне залучення «дорослого в інтерсуб'єктну взаємодію із задоволення своїх нагальних потреб власне людського розвитку» [24, с.326-327], формою якої в 3-5 років виступає позаситуативно-пізнавальне (спільне «теоретичне» обговорення тих явищ та взаємозв'язків у предметному світі, які безпосередньо не спостерігаються), а в 6-7 років – позаситуативно-особистісне (спрямоване на пізнання соціального світу, світу людських відносин) спілкування [11]; по-друге, інтенсифікацію під час розв'язання дошкільником пізнавальних та практичних задач кооперативної взаємодії з однолітками, націленої на пошук визнання, поваги та співпереживання з їхнього боку, а також на самовираження в співтворчості з ними [5]. Такий обмін індивідуальними діяльностями та стосунками в системі «Я – Інший» визначається прагненням дитини здійснити значущі перетворення «життєдіяльності інших людей, стати “значущим іншим” для “значущого іншого”» [14, с.41] та стає можливим лише за умов сформованості в неї внутрішньої автономної позиції [1], що кореспондує із самостійністю та відповідальністю, почуттям когнітивної та соціальної компетентності, загальної ефективності та власної цінності [25], [27].

Властиві дошкільному дитинству потужний розвиток образних форм пізнання оточуючого світу, набуття пізнавальними процесами опосередкованого характеру, їх поступове перетворення на вищі психічні функції визначають специфіку пізнавальної складової суб'єктності дошкільника, котра на цьому віковому етапі пов'язується з процесами «конструювання ідеалізованої предметності й оперування в ній знаковими засобами» [17, с.26]. В основі самої можливості здійснення такої знаково-символічної діяльності лежить комплекс засвоєних дитиною когнітивних засобів пізнання світу, найголовнішими з-поміж яких є заміщення (перенесення значення з одного об'єкта на інший) та ґрунтовані на ньому операції моделювання (побудова системи квазіоб'єктів, оперування з якими дозволяє відтворити та дослідити істотні властивості реальних об'єктів), схематизації (структурування реальності шляхом виокремлення в ній певних елементів та їх взаємозв'язків) та розумового експериментування (перетворення об'єкта з метою пізнання, результатом якого є формування узагальнених способів практичного дослідження ситуації).

Заміщення як генетично вихідна форма суб'єктного ставлення до об'єкта пізнання зазнає протягом дошкільного віку якісних змін: від функціонального використання ізольованих предметів-замішувачів дитина переходить до оперування їх системами [17]. Це, в свою чергу,

уможлиблює побудову моделей різного ступеня узагальненості, котрі допомагають об'єктивувати сутність модельованої реальності, дослідити та проінтерпретувати її [16], [19]. Оперування зафіксованими в знаковій, образній та інших формах істотними характеристиками заміщеного об'єкта з метою одержання нової інформації про цей об'єкт тісно пов'язане з процесами схематизації, метою якої є «орієнтування в реальності (структурування, виявлення зв'язків), здійснюване одночасно в двох планах з постійним поелементним співвіднесенням символічного та реального планів» [10, с.22]. Моделі як об'єкти пізнавальної діяльності (а також схеми як її знаряддя) зазнають з боку дитини проблематизації, ініціативного включення до нових контекстів, інверсійного перетворення [8], що відбувається не лише за логікою реального заміщеного змісту, але й за вільною евристично-творчою логікою самого суб'єкта – у формі розумового експериментування [9], [15]. Воно, будучи внутрішньо пов'язаним із самостійним відкриттям дитиною джерел походження та меж застосування соціокультурних норм (у вказаному випадку – норм пізнавальної діяльності), «надає можливості виходити за межі безпосереднього досвіду та здійснювати аналіз явищ на рівні, який наближається до теоретичного, виявляти приховані можливості, намічати шляхи їх переведу в дійсність» [26, с.11]. Самостійна постановка дошкільником пізнавальних цілей, розмаїття формульованих ним гіпотез і пояснень, варіативність способів дій і стратегій пізнання об'єкта прямо або опосередковано пов'язані з роботою дитячої уяви, котра на даному онтогенетичному етапі виступає центральною ланкою психічної організації дитини, психологічним фундаментом усіх «специфічно дитячих видів діяльності» (О.В. Запорожець), системоутворювальним фактором суб'єктності дошкільника (В.В. Давидов, В.Т. Кудрявцев, В.О. Татенко). Розглядаючи уяву з цих позицій, наголошують, що вона забезпечує, по-перше, інкультурацію дитини через освоєння нею заданих дорослим загальнолюдських образів діяльності шляхом смислового переструктурування певної системи значень – соціотипових взірців поведінки, сенсомоторних та інших еталонів; по-друге, породження та розвиток, за висловом Л.С. Виготського, психічної (а не лише соціальної) спільності «Я – Значущий Інший», тобто у підсумку – трансперсоналізацію індивідуальної психіки; по-третє, креативний діалогізм та внутрішню позиційність дитячої свідомості як її вихідні атрибути; по-четверте, формування образу світу, що характеризується багатовимірністю та універсальним спектром траєкторій розвитку. В основі цього лежить здатність дитини відтворювати в образній формі всезагальні принципи будови та

розвитку речей, розкривати їхні «цілісноутворювальні» атрибути, здійснювати осмислений синтез різнорідних компонентів предметного матеріалу до їхнього деталізованого аналізу, ініціативно трансформувати альтернативні способи вирішення проблеми шляхом переведення «задачі на вибір» у «задачу на перетворення» [6; 7].

Динаміка становлення рефлексивної складової суб'єктності дошкільника пов'язана з пізнанням, переживанням, осмисленням ним суб'єктивної сторони власної життєдіяльності, що пов'язується з розвитком рефлексивних складників самосвідомості (особистісної рефлексії, почуття автономного «Я», механізмів диференціації та ідентифікації) дитини [5]. На думку В.О. Татенка, саме актуалізація рефлексивних механізмів (у термінології автора – вивільнення рефлексивної інтуїції суб'єктного ядра) та поява на цій основі психічної здатності до самооцінювання та порівняння-зіставлення породжують фундаментальне відношення тотожності «Я є Світ» (відношення спів-знання: я знаю те, що знають інші) та фундаментальне відношення нетотожності «Я не є Світ» (відношення само-спів-знання: я знаю, що я знаю те, що знають інші) [23, с.268]. Звичайно, йдеться про елементарні форми рефлексивного оперування в ідеальному плані певними змістами свідомості, проте саме вони забезпечують перехід від реактивних способів накопичення психічного досвіду існування до самостійної роботи з цим досвідом – його осягнення, розуміння та вироблення власного емоційно-ціннісного ставлення до нього, стаючи важливим чинником генези суб'єкта психічної активності [23].

Відкриття дошкільником власної самості (одушевлення, за В.І. Слободчиковим та Г.А. Цукерман), його «первинне самовизначення у зовнішньому та внутрішньому просторі суб'єктивності» [21, с.43], усвідомлення себе суб'єктом власного душевного життя відбувається за умови репрезентованості в контексті ігрових, комунікативних та інших взаємодій суб'єктного Іншого – реального або уявного партнера, котрий відкриває дитині її ставлення до самої себе як до діяча. У цьому сенсі предметно-опосередковані форми спілкування з авторитетними дорослими стають «для дошкільника джерелом оцінних суджень, взірцем для організації його досвіду, контекстом для порівняння себе з ідеалом» [5, с.15], а ігрова взаємодія з референтними однолітками «виконує функції контексту для зіставлення та засобу обміну оцінними впливами» [5, с.15]. Усвідомлюючи своє «Я» серед інших, дитина прагне поставити себе на місце іншої людини [25], тобто по суті здійснити рефлексивну децентрацію, подивитись на світ і на саму себе «очима іншої людини», здійснити щодо неї ціннісно-сміслову самовизначення [22], що

необхідно пов'язане з актуалізацією функції уяви. Саме особливостями зняття в уявній «можливості стати всім» [23, с.268] суперечностей між актуальним і потенційним «Я», між «Я є...» і «Я буду...» (згадаймо запропоновану Е.Еріксоном формулу Его-ідентичності дитини 3-6 років: «Я є те, чим я буду») й визначається реальний вектор розвитку рефлексивного компонента суб'єктності дошкільника.

Оскільки онтогенез суб'єктності дитини «завжди пов'язаний з оволодінням власною поведінкою, реакціями, внутрішніми станами, з цілепокладанням та проектуванням ходу розвитку власних здібностей» [22, с.164], слід окремо вказати на психологічні аспекти становлення регуляторного компоненту її суб'єктної активності. Очевидно, що можливості саморегуляції дошкільника, будучи внутрішньо пов'язаними зі здатністю орієнтуватись в ігровій діяльності на еталонну дію з мовленнєвою фіксацією ступеня узгодженості орієнтувальної та виконавчої частини власних дій [12], врешті-решт визначаються повнотою оволодіння ним символічними та знаковими способами опосередкування. Використовуючи символічні засоби, дитина здатна репрезентувати своє ставлення до дійсності, будувати власну поведінку відповідно до виявлених сенсів, а за допомогою знакових способів опосередкування дошкільник спрямовує себе на виявлення відповідних характеристик реальності та усвідомлює власні можливості. При цьому переважне використання того чи іншого способу опосередкування під час розгортання реального поведінкового акту залежить від задачі, котра постає перед суб'єктом. Ідеться про задачі «на значення», на виокремлення об'єктивних зв'язків та характеристик реальності, та задачі «на смисл», спрямовані на виявлення суб'єктивного ставлення до ситуації, на пошук її сенсу. Засобом вирішення задачі «на значення» стає слово у його узагальнюючій та плануючій функції, а результатом – освоєння та використання дитиною існуючих у культурі норм, насамперед норм пізнання та спілкування. Під час вирішення «символічних задач» актуалізуються процеси «емоційної уяви» (О.В. Запорожець) та з'являється метафора як передача за допомогою образу деякої узагальненої ідеї, котра кристалізує позицію дитини стосовно певної ситуації або конкретної людини [2]. В останньому випадку дитина стає здатною адекватно передбачати соціальні наслідки власних дій та дій іншої особи, розкриваючи їхній сенс на рівні переживання. У міру цього дошкільник починає орієнтуватись й у сфері власних емоційних переживань, регулювати їх [3; 4].

Окрім значеннєвого (когнітивний компонент) та смислового (компонент емоційного ставлення) орієнтування важливу роль у

конструюванні та утриманні правил регуляції поведінки відіграє здатність дошкільника поєднувати (особливо в суперечливих та змістовно невизначених ситуаціях) дії зі знаковими та символічними засобами, інтегрувати їх в єдиний «емоційно-гностичний» саморегуляційний комплекс [2].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Оволодіння дошкільником сюжетними формами ігрової діяльності, його продуктивна включеність у психічну спільність «Я – Інший», а також зумовлені цим якісні зміни його особистості (виникнення супідрядності мотивів, зростання довільності поведінки, набуття самооцінкою більшої адекватності, поява елементів соціальної й особистісної рефлексії, засвоєння низки моральних норм тощо) та окремих психічних функцій, насамперед уяви, створюють психологічні передумови становлення суб'єктності. Вона виявляється в «авторській» позиції дитини щодо власної пізнавально-перетворювальної й соціально-комунікативної активності та характеризується специфічними мотиваційними, пізнавальними, регуляторними та рефлексивними аспектами. Мотиваційним ядром суб'єктної активності дитини дошкільного віку виступає своєрідний «сплав» пізнавальних інтересів з широкими соціальними мотивами, що зумовлює появу в неї прагнення до ініціативно-творчої взаємодії із соціокультурним оточенням. Пізнавальна складова суб'єктності дошкільника конститується роботою його уяви, котра через процеси заміщення, моделювання, схематизації забезпечує конструювання ідеалізованої предметності та розумове експериментування з нею. Становлення рефлексивного компонента суб'єктності дитини визначається оцінними судженнями суб'єктного Іншого, уявна представленість якого у просторі суб'єктивності дошкільника уможливує відкриття, переживання й осмислення ним свого актуального та потенційного «Я». Регуляційний аспект суб'єктної активності дитини дошкільного віку визначається повнотою оволодіння нею символічними й знаковими способами опосередкування та здатністю інтегрувати їх в єдиний «емоційно-гностичний» саморегуляційний комплекс.

Таким чином, з'ясування ступеня вираженості структурно-функціональних компонентів (мотиваційного, пізнавального, рефлексивного та регуляторного) суб'єктності дитини дошкільного віку, як нам видається, не лише дозволить спрогнозувати особливості перебігу кризи 6-7 років, але й надасть змістові підстави для виявлення рівня психологічної готовності дитини до шкільного навчання й визначення перспектив її подальшого психосоціального розвитку.

Список використаних джерел

1. Бариленко Н.В. Становление взаимоотношений у старших дошкольников в совместной деятельности / Н.В. Бариленко // Вопросы психологии. – 1996. – №4 – С.24-31.
2. Веракса Н.Е. Способы регуляции поведения у детей дошкольного возраста / Н.Е. Веракса, О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С.14-26.
3. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника / О.М. Дьяченко. – М. : МПнОК, 1996. – 320 с.
4. Запорожец А.В. Психическое развитие ребенка / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды: В 2 т. – Т.1. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
5. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / О.Л. Кононко, 2001. – 37 с.
6. Кудрявцев В.Т. Воображение ребёнка: природа и развитие (статья первая) / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 2001а. – Т.22. – №5. – С. 64-76.
7. Кудрявцев В.Т. Воображение ребёнка: природа и развитие (статья вторая) / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 2001б. – Т.22. – №5. – С. 57-68.
8. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторический статус детства : эскиз нового понимания / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 1998. – Т.19. – №3. – С.17-33.
9. Кудрявцев В.Т. Субъект деятельности в онтогенезе // В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С. 14-30.
10. Лебедева С.А. Развитие познавательной деятельности дошкольников на основе схематизации / С.А. Лебедева // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С.20-27.
11. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
12. Обухова Л.Ф. Детская психология : теория, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М. : Три волы, 1996. – 360 с.
13. Особистісне становлення дитини: суб'єктний вимір : монографія / Іван Тітов, Ольга Кравченко, Людмила Москаленко ; за ред. І.Г. Тітова. – К. : ВЦ «Академія», 2015. – 152 с.
14. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М. : ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
15. Поддьяков Н.Н. Закономерности психического развития ребенка / Н.Н. Поддьяков. – Краснодар : Ун-т «МЭГУ-Краснодар», 1997. – 137 с.

16. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении / Н.Г. Салмина. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.
17. Сапогова Е.Е. Моделирование как этап развития знаково-символической деятельности дошкольников / Е.Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1992. – №5. – С.26-30.
18. Сапогова Е.Е. Психология развития человека. Учебное пособие / Е.Е. Сапогова. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
19. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника / Е.Е. Сапогова. – Тула : Приокское книжное изд-во, 1993. – 264 с.
20. Селиванов В.В. Свойства субъекта и его жизненный цикл / В.В. Селиванов // Психология индивидуального и группового субъекта : под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – С.10-328.
21. Слободчиков В.И. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С.39-50.
22. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384с.
23. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : монография / В.А. Татенко. – К. : Видавничий центр “Просвіта”, 1996. – 404 с.
24. Татенко В.О. Суб’єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.О. Татенко // Людина. Суб’єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії : за заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С.316-356.
25. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности / Д.И.Фельдштейн. – М. : Межд. пед. академия, 1994. – 192 с.
26. Чернов А.П. Мысленный эксперимент. Опыт психологического исследования / А.П. Чернов. – М. : Наука, 1979. – 205 с.
27. Deci E.L. The “What” and “Why” of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior / Deci E.L., R.M. Ryan // Psychological Inquiry – 2000. – Vol. 11. – №4. – P.227–268.

И.Г. Титов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена рассмотрению психологических особенностей субъектности ребенка дошкольного возраста. На основе раскрытия событийно-деятельностных контекстов личностного развития дошкольника и детального анализа психических новообразований этого возрастного этапа сделана попытка содержательно описать мотивационный, познавательный,

регуляторный и рефлексивный измерения субъектной активности ребенка этого возраста.

Ключевые слова: дошкольник, субъектность, мотивационный, познавательный, регуляторный, рефлексивный компоненты субъектности.

I. Titov

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF PRESCHOOLER'S AGENCY

The psychological preconditions of preschool child's agency development include performing games with different plots; productive involving into psychological community "Me – Others"; quality changes in his/her personality (appearance of motives hierarchy, improving of arbitrary behavior, forming of more adequate self-esteem, adoption of some moral norms etc.) and psychic processes (first of all imagination). Preschoolers' agency manifests itself in child's "author" position within his/her own cognitive and communicative activity and could be characterized by specific motivational, cognitive, regulative, and reflective aspects.

Motivational core of preschooler's subject activity is peculiar "alloy" of cognitive interests with wide social motives, which causes the aspiration to initiative and creative interaction with social-cultural encirclement.

Cognitive component of preschooler's agency is mostly substantiated by his/her imagination. The imaginatory processes of replacement, modeling, and schematization provide constructing of ideal subject and mental experimentation with it.

The forming of reflective component of child's agency is caused by valuation judgments of other personality. The mental representation of Other allows to reveal, experience, and comprehension of child's actual and potential self.

Regulative aspect of preschooler's agency corresponds to sign and symbolic mediation as an indivisible "emotional-gnostic" self-regulation complex.

Key words: preschool child, agency, motivational, cognitive, regulative, and reflective components of agency.

Надійшла до редакції 12.05.2016 р.