

УДК 159.922.73

УЯВЛЕННЯ ПРО ЧУЖЕ ПСИХІЧНЕ ЯК КОМПОНЕНТ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Когутяк Н.М., к. психол. н.,

доцент кафедри педагогічної та вікової психології

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

У статті розглядаються наукові підходи до розуміння дитиною психічного, суб'єктивного світу як свого власного, так і чужого. Результатом аналізу є авторське моделювання соціальної компетентності дошкільника, що ґрунтується на соціально-когнітивних феноменах «Теорії розуму» та «Виконавчих функціях». Пояснюється значення теоретико-емпіричних характеристик вказаних феноменів для психології як нормативного, так і дисфункційного розвитку.

Ключові слова: теорія розуму, виконавчі функції, саморегуляція, соціальна компетентність дошкільника.

В статье рассматриваются научные подходы к пониманию ребенком психического, субъективного мира как своего собственного, так и чужого. Результатом анализа является авторское моделирование социальной компетентности дошкольника, основанной на социально-когнитивных феноменах «Теории разума» и «Исполнительных функциях». Объясняется значение теоретико-эмпирических характеристик указанных феноменов для психологии как нормативного, так и дисфункционального развития.

Ключевые слова: теория разума, исполнительные функции, саморегуляция, социальная компетентность дошкольника.

Kogutiak N.M. VIEWS ON ALIEN MENTALLY AS A COMPONENT OF SOCIAL COMPETENCE PRESCHOOLERS

The article reviews scientific approaches to understanding child mental, subjective world as his own and others'. The result of analysis is modeling social competence preschooler, based on socio-cognitive phenomenon of «Theory of mind» and «Executive function». The reason mentioned theoretical and empirical characteristics, specified phenomena, for psychology as normative and dysfunctional development.

Key words: theory of mind, executive functions, self-regulation, social competence preschooler.

Постановка проблеми. Генезис уявлень дитини про психічні особливості людини є однією з центральних ліній розвитку дитячої свідомості та тісно пов'язаний з генезисом уявлень дитини про світ. Історично склалося так, що найбільше уваги при дослідженні розвитку психіки дитини приділялось саме уявленням дитини про зовнішній, матеріальний світ (Ж. Піаже, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, П.Я. Гальперін, В.С. Мухіна та ін.).

Поява уявлень дитини про внутрішній, психічний, ідеальний світ довгий час залишалась предметом дослідження філософії. Так, одна із властивостей міфологічної свідомості – антропоморфізм – використовується і для опису психологічних особливостей молодшого дошкільного віку. «Антропоморфізм» – це схильність приписувати предмету всі ті психічні особливості, якими володіє і сама дитина.

У вітчизняній психології розвитку свідомості пріоритетне значення надається ідеї інтеріоризації, яка прийшла із французької соціологічної школи (Е. Дюркгейм). Так, психологи (Ж. Піаже, П. Жане, А. Валлон, Л.С. Виготський) цей термін визначали, як

формування внутрішніх структур людської психіки шляхом засвоєння зовнішньої соціальної діяльності. Так, Л.С. Виготський стверджував, що будь-яка форма функціонування людської психіки спершу формується як зовнішня соціальна форма взаємодії між людьми, і тільки згодом, у результаті інтеріоризації, стає психічним процесом окремого індивіда. Саме в цьому переході від зовнішніх, колективних форм діяльності до внутрішніх, індивідуальних форм здійснюється психічний розвиток людини [1].

У дослідженнях школи О.М. Леонтьєва внутрішня діяльність теж трактується як наслідок інтеріоризації зовнішньої. Тобто, зовнішні предмети діяльності змінюються їх образами-уявленнями, а практичні операції перетворюються на операції розумові, абстрактні. Такий механізм і пояснював формування внутрішнього, психічного світу. Необхідність інтеріоризації визначалась центральним змістом розвитку дитини – це присвоєння нею досягнень історичного розвитку людства, які постають у формі зовнішніх предметів і таких же ж зовнішніх словесних знань. Надалі самостійний рух думки дитини можливий лиш на основі вже інтеріоризованого історичного досвіду. На



думку О.М. Леонтьєва та його послідовників знання можуть бути повноцінно засвоєні дитиною тільки при виконанні нею певних предметних і ментальних дій [4].

Попри всю значущість процесу інтеріоризації для соціалізації дитини у сучасних дослідженнях все частіше робляться спроби пояснити моделювання картини світу шляхом імпліцитного та інструментального навчання. У наукових пошуках актуалізується питання, як психічне однієї людини стає предметом опрацювання психікою іншої людини, іноді минаючи зовнішній, фізичний прояв. Предметом вивчення, таким чином, стає процес осмислення, а взаємодія свідомостей розглядається як рушійна сила розвитку психіки, як у онтогенезі, так й у філогенезі.

Ступінь розробленості проблеми.

Здатність вибудовувати модель внутрішнього, суб'єктивного світу іншої людини та вміти скеровувати власні психічні переживання – природна здатність, яку ми отримали в процесі еволюції. Нині предметом поглибленого наукового інтересу є припущення, що вміння «прочитати» і зрозуміти психічні стани, процеси чи властивості іншого, є важливою умовою виживання та соціалізації. Одна з гіпотез еволюційної психології стверджує, що пізнавальний апарат людини, на відміну від наших прародичів гомінідів, володіє унікальною і малопомітною особливістю. Ця особливість – здатність «читати думки» з метою об'єднання зусиль. Тільки люди в процесі взаємодії роблять судження про іншого як суб'єкта кооперації на основі прямих або непрямих доказів. Тільки люди володіють особливою здатністю – вони знають, що їх теж оцінюють інші, а тому вони коригують свою поведінку, щоб вплинути на їх рішення (т. зв. здатність керувати враженням) [8]. Розуміння чужого психічного є іманентною здатністю, характерною нейротиповому розвитку людини, починаючи із молодшого дошкільного віку.

Вивчення появи цього феномену, на наш погляд, привносить нові пояснення соціально-когнітивного розвитку як у нормі, так і при розладах.

Метою нашого дослідження є систематизація даних та концептуалізація нормативного розвитку уявлень про чуже психічне в дошкільному віці. Нашим завданням є пошук предикторів та змістово-функціональних характеристик розвитку уявлень дошкільника про чуже психічне.

Здатність зрозуміти перебіг психічного іншої людини в онтогенезі з'являється поступово, здобуваючи необхідні перцептивні здібності та інтерактивні навички, як от

здатність розпізнавати відчуття та емоції іншої людини, здатність подолати егоцентричні уявлення щодо чужого психічного (децентрація мислення).

Така здатність до розуміння чужого психічного у онтогенезі співвідноситься із появою так званих «виконавчих функцій». Виконавчі функції – це когнітивні процеси, які забезпечують контроль імпульсивних, автоматизованих думок, регуляцію дій і поведінки. Вони входять у структуру загального IQ. Обидва когнітивні феномени активно розвиваються у дошкільному віці, а свого зрілого вигляду досягають у підлітковому віці [6]. Аналіз емпіричних результатів досліджень розвитку цих феноменів – «Виконавчих функцій» та «Теорії розуму» – у дошкільному віці став предметом нашого наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження про здатність розуміти чуже психічне. Останні десятиліття дослідники зробили чимало успішних спроб, щоб емпірично доказовим способом переносити центр ваги психічного розвитку з діяльності та предметів на поняття, уявлення і суб'єктивні репрезентації. Важливим досягненням стали дослідження «Теорії розуму» («Theory of mind») як феномену, що забезпечує приписування оточуючим ментальних, пізнавальних, душевних переживань, відмінних від власних. Вивчення «Теорії розуму» – це дослідження виникнення в онтогенезі певної моделі ідеальної структури, ідеальної продукту взаємодії свідомостей. Завдяки такій «Теорії розуму» ми можемо уявити собі думки, почуття і наміри інших.

Таку здатність нашої свідомості можна порівняти зі своєрідним генератором репрезентацій. Найпростіші репрезентації утворюються із уявлень про фізичні відчуття, які ми отримуємо й інтегруємо. Репрезентації вищих рівнів (метарепрезентації) базуються на уявленнях про складні, часто суперечливі соціально-інтерактивні передбачення поведінки, стосунків, наслідків. Репрезентації першого порядку – це те, що наш мозок робить із реально існуючим світом, а репрезентації другого порядку – це те, що він робить із цими репрезентаціями першого порядку. Репрезентації другого порядку на крок далі від реальності. Наприклад, дитина розуміє, що мати не торкається підшви праски, тому що та гаряча. Це репрезентація першого порядку. Проте дитина дошкільного віку вже здатна зрозуміти, що коли мати торкнулась і різко відсмикнула руку, то їй боляче, бо вона обпеклась. Тобто, дошкільник здатний зрозуміти відмінний від власного емоційний і фізичний стан матері, а потім відкоригувати

свою поведінку, відповідно до соціальних знань.

Репрезентації другого і вищих порядків є базовою характеристикою соціальності людини. Відомо, що феномен «Теорія розуму» виникає після появи здатності диференціювати свої психічні утворення (думки, бажання, переконання) від чужих, а контроль і стійкість цього процесу забезпечують т. зв. «Виконавчі функції» («executive functions»).

Виконавчі функції – це когнітивний комплекс, що відповідає за адаптаційні зміни відповідно до фізичного і соціального середовища. Він дозволяє виконувати адекватні до ситуації дії і стримувати неадекватні заради поставленої мети (Dempster, 1992) [9]. Одним із важливих питань у галузі досліджень виконавчих функцій є їх структура. Останні дослідження показують, що ця функція не є унітарною. Вона складається із трьох субкомпонентів, таких як:

- гальмування, інгібіція домінуючих, автоматичних відповідей;
- гнучке переключення між набором завдань;
- поновлення уявлень відповідно до ситуації, що забезпечується робочою (оперативною) пам'яттю.

Авторами такої структури є Н. Фрідман та А. Міяке, які запропонували розглядати виконавчі функції у трьох напрямках їх активації: оновлення, гальмування і переключення. Гальмування використовується при стримуванні реакцій на ситуацію. Переключення – це пізнавальна гнучкість для маневрування між різними завданнями або психічними станами. Оновлення – це безпосередній моніторинг, миттєве додавання або видалення інформації у робочій (оперативній) пам'яті [15].

Ці ж автори досліджували дисфункційний розвиток виконавчих функцій. З'ясовано, що недостатній рівень розвитку однієї із цих функцій є ключовим симптомом для різних психічних розладів. Так, дефіцит інгібіторного контролю спостерігається при розладі гіперактивності з дефіцитом уваги (ГРДУ), депресії, екстрималізації поведінки, шизофренії, обсесивно-компульсивному розладі (ОКР) тощо. Дефіцит функціонування оперативної пам'яті спостерігається при розладі читання, а дефіцит гнучкості переключення – при РСА (розладах спектру аутизму) [15]. Отже, виконавчі функції забезпечують когнітивний контроль задля регулювання пізнавальними процесами та активізують інтенціональність, цілеспрямованість, рефлексію, мотивацію досягнення, планування і контроль за виконанням рішень на поставлені завдання, вольове самоуправління тощо.

Проблема біо-соціо. Виходячи із психологічної аксіоми, що люди за своєю природою соціальні і розвиваються через соціальні взаємодії, актуальні дослідження шукають докази, що виконавчі функції здатні розвиватися через соціалізацію. Так, ще у Л.С. Виготського знаходимо, що саморегулювання розвивається у контексті міжособистісної діяльності. У дитячо-батьківських взаєминах батьки навчають дітей спрямовувати увагу на відповідну мету, а зовнішні функції контролю поступово інтеріоризуються і здебільшого переходять у внутрішній формат. Проте останні дослідження [9; 14] засвідчують практично абсолютну обумовленість виконавчих функцій генетичним фактором (81–99%). Індивідуальні відмінності у виконавчих функціях майже повністю генетично визначені, і є, ймовірно, більш успадковані, ніж загальний IQ. Це відрізняє їх від інших когнітивних здібностей – вербальних, просторових, мнемічних, швидкості сприйняття тощо. Проте така висока міра успадкованості не означає, що навколишнє середовище не здатне здійснити цілеспрямовані коригуючі впливи на них. Виконавчі функції є предиктором до розвитку такого особистісного утворення як саморегуляція, що надбудовується над ними.

Сучасна вітчизняна психологія розглядає саморегуляцію як структурне утворення особистості, що представляє єдність цілеспрямованих дій, які проявляються у прийнятті довільних рішень, доборі, оцінці засобів реалізації задуманого, самоаналізі вчинків, визначенні позицій щодо подій, ситуацій та ціннісному ставленні індивіда до самого себе (К.О. Абульханова-Славська, О.О. Конопкін та ін.); управління людиною своїми емоціями, почуттями та переживаннями (І.В. Сергеева, О.Я. Чебикін та ін.); «внутрішню» регуляцію поведінкової активності людини (В.А. Іванніков, В.К. Калін та ін.) тощо. Ці визначення характеризуються різним ступенем узагальнення основних аспектів саморегуляції довільної активності [5, с. 6]. На наш погляд, виконавчі функції відіграють у феномені саморегуляції інструментальне значення, а за своїм семантичним наповненням значно вужчі, аніж поняття саморегуляції.

Кореляція між соціально-когнітивними феноменами «Теорія розуму» та «Виконавчі функції». На наш погляд ще одне пояснення механізмів виконавчих функцій заслуговує на увагу у руслі вивчення феномену розуміння чужого психічного («Теорії розуму»). Цей підхід передбачає диференціацію виконавчих функцій на холодні, пізнавальні і гарячі, емоційні. Мова йде про те, що вони по-різному працюють у різних контекстах.



Холодні виконавчі функції пов'язані із такими когнітивними навичками, як довільна увага та керування імпульсами, планування та визначення мети, когнітивна гнучкість, утримування інформації у робочій пам'яті при різних типах завдань. Вони спрацьовують, запускаються, коли особа розв'язує абстрактні завдання, відірвані від контексту проблеми, і її рішення не пов'язані зі значущими наслідками. Гарячі виконавчі функції залежать від мотивів міркування, від емоційного стану, тобто є вже не стільки когнітивно контрольованою функцією, а особистісно спрямованою. Це контроль і цілепокладання, що проходить крізь призму емоцій. Фізіологічно ці функції пов'язують із станами збудження, у яких людина більш сензитивно реагує на фактори навколишнього середовища. Такі рішення швидкі й автоматичні, а тому можуть знижувати якість їх наслідків. Гарячі та холодні виконавчі функції були запропоновані ще у 1963 році Р. Абельсоном (R. P. Abelson), а згодом пояснені Ф. Зелазо із співавторами [14]. Генезис гарячих та холодних виконавчих функцій найбільш активно відбувається у дошкільному дитинстві. Дослідження констатують, що між розвитком «Теорії розуму» та виконавчими функціями існує зв'язок як при нормальному розвитку, так і при розладах психічного розвитку.

Вперше про зв'язок холодних і гарячих виконавчих функцій та розвитком «Теорії розуму» говорив Ф. Зелазо. Він вважав, що «Теорія розуму» – це гаряча виконавча функція, що виражається в уявленнях про «Я» та розумінні соціального. Проте у дослідженнях К. Банч дітей 3–6 років (K. Bunch, 2006) підтвердилася кореляція між як гарячими,

так і холодними виконавчими функціями та «Теорією розуму». А. Путко (A. Putko, 2011) поточнив результати досліджень своїх попередників, вказавши на достовірну кореляцію «Теорії розуму» та гарячими виконавчими функціями у віці до 3 років, а у віці від 3 до 5 років – із холодними виконавчими функціями. Також було з'ясовано, що корекція рівня розвитку як гарячих, так і холодних виконавчих функцій спричиняють істотне зростання рівня розвитку «Теорії розуму» [11].

З'ясовано, що дошкільники, у яких вищий рівень розвитку холодних та гарячих виконавчих функцій, здатні краще передбачати думки, емоційні стани та прагнення інших осіб. Тобто, розвиток розуміння психічного стану іншої людини може спонукатися корекційною програмою щодо розвитку виконавчих функцій, але ця залежність не є двосторонньою. Якщо досягти позитивних змін у розвитку «Теорії розуму», то це не призведе до покращення виконавчих функцій у дошкільника.

Хоча сьогодні немає чіткого консенсусу щодо цілісної концепції виконавчих функцій та «Теорії розуму», проте вони вважаються ключовими механізмами в багатьох моделях як нормативного, так і дисфункційного пізнання, соціально-когнітивного розвитку дитини. Вказані результати досліджень спонукали нас до моделювання «Теорії розуму» та «Виконавчих функцій» як феноменів, що визначають соціальну компетентність дошкільника (див. Рис. 1).

Опираючись на аналіз наукових психологічних джерел, «соціальну компетентність», можна визначати як здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем. Близькою до наших тлумачень терміну «соціальна компетентність» є визначення, запропоноване Л.А. Петровською та Л.А. Лепіховою. Дані автори розглядають соціальну компетентність як комплекс когнітивних здібностей особистості, спрямованих на пізнання партнерів по спілкуванню та психологічних особливостей процесу комунікації загалом [3, с. 221].

У ракурсі вищеописаних соціально-когнітивних феноменів соціальна компетентність дошкільника – це складне, комплексне утворення, що поєднує здатність розрізняти й усвідомлювати інтерактивні впливи, контролювати пере-

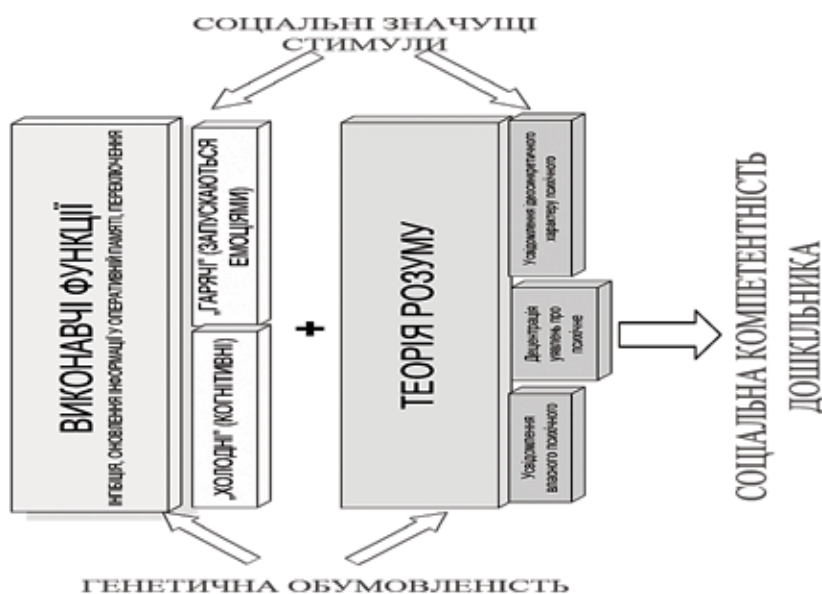


Рис. 1. Модель соціально-когнітивної компетентності

біг психічних процесів у взаємодії, а також здатність використовувати ці здібності з метою задоволення власних, або ж спільних потреб. Визначена таким чином соціальна компетентність обумовлюється як значущим стимулюючим соціальним середовищем, так і генетичними засадами психічного розвитку.

Здатність до рефлексії, самоспостереження, усвідомлення власної спроможності діяти як у видимому, зовнішньому, фізичному світі, так і у внутрішньому, психічному, суб'єктивному світі – це перші кроки на шляху до розуміння чужого психічного. Здатність контролювати власні психічні процеси за допомогою виконавчих функцій є складовою саморегуляції поведінки, і робить процес адаптації цілеспрямованим. Наступним кроком є здатність подолати егоцентричні уявлення про властивості зовнішнього світу, переступити через антропоморфізм мислення, коли все і всі наділяються власними думками, емоціями, намірами. Цей крок – це оволодіння дошкільником уявленнями про чуже психічне. Сукупність цих надбань забезпечує усвідомлення дошкільником багатозначності, контекстуальної мінливості й ідіосинкратичного значення явищ, підводить його до соціальної компетентності.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що як «Теорія розуму», так і «Виконавчі функції» є складними феноменами, які передбачають, з одного боку, розуміння себе, вміння замислюватися про свої власні емоції та переконання, а з іншого – розуміння інших людей задля реалізації своїх чи спільних намірів. Така двоякість усвідомлень забезпечується здатністю контролювати перебіг цих усвідомлень та уявлень про ідеальні світи. Вміння відображати, розуміти та скеровувати психічне як власне, так й інших людей, може бути ключем до розуміння соціального досвіду і своєрідним навігатором у міжособистісних стосунках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М., 1983. – Т. 3.
2. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации / П.Я. Гальперин. // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 25–32.

3. Гончарова–Горяньска М.В. Соціальна компетентність дошкільнят: поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах / М.В. Гончарова–Горяньска // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2006. – С. 219–226.

4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1998. – 712 с.

5. Сидоренко Н.І. Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «пед. і вік. психологія» / Н.І. Сидоренко – Одеса, 2005. – 22 с.

6. Assessment of Hot and Cool Executive Function in Young Children: Age-Related Changes and Individual Differences / D. Hongwanishkul, K. Happaney, W. Lee. // Developmental Neuropsychology. – 2005. – № 28. – P. 617–644.

7. Baddeley A. 16 Fractionating Central Executive / Alan Baddeley // Principles of frontal lobe function / Alan Baddeley. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – P. 246–260.

8. Engelmann J. Five-year olds, but not chimpanzees, attempt to manage their reputations / J. Engelmann, E. Herrmann, M. Tomasello // PLoS One. – 2012. – № 7.

9. Individual differences in executive functions are almost entirely genetic in origin [El. resource] / [N. Friedman, A. Miyake, S. Young] // Journal of Experimental Psychology: General. – 2008. – <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18473654>.

10. Moriguchi Y. The early development of executive function and relation to social interaction: a brief review [El. resource] / Y. Moriguchi // Front Psychol. – 2014. – <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00388>.

11. Putko A. Teoria umysłu a zimne versus gorące funkcje zarządzające u dzieci w wieku przedszkolnym / Adam Putko // Psychologia rojwojowa. – 2011. – P. 73–84.

12. Stone V. What's domain-specific about theory of mind? / V. Stone, P. Gerrans // Social Neuroscience. – 2006. – № 1. – P. 309–319.

13. Shallice T. The Domain of Supervisory Processes and Temporal Organization of Behaviour [and Discussion] / T. Shallice, P. Burgess, I. Robertson. // Philosophical Transactions of Royal Society B: Biological Sciences. – 1996. – № 1346. – P. 1405–1412.

14. Zelazo P. Executive Function in Typical and Atypical Development / P. Zelazo, U. Miller // Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development (ed U. Goswami), Blackwell Publishers Ltd, Malden, MA, USA. – 2002. – P. 445–469.

15. Behavioral disinhibition: Liability for externalizing spectrum disorders and its genetic and environmental relation to response inhibition across adolescence [El. resource] / [S. Young, N. Friedman, A. Miyake та ін.] // Journal of Abnormal psychology. – 2009. – <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2775710/>.