

Шамне Анжеліка Володимирівна,  
канд. психол. наук, доцент КДПУ

**Психосоціальні аспекти розвитку особистості та особистісних  
переживань при фрустрації соціальних потреб у дітей шкільного віку**

Актуальність вивчення проблеми психосоціального розвитку зумовлена кардинальними соціально-економічними змінами в сучасному українському суспільстві, яке переживаючи складні кризи та трансформації, задає соціальну ситуацію розвитку, яка підсилює протиріччя притаманні перехідним періодам психічного розвитку.

Суперечливі тенденції суспільного розвитку і притаманні молоді якості пластичності, особливої сприйнятливості свідомості задають різні вектори (напрямки) розвитку. З однієї сторони, створюються передумови для самовизначення в нових соціально-економічних обставинах, використання можливостей для забезпечення самореалізації особистості та оптимістичного погляду в майбутнє. З іншої сторони, це ж поєднання факторів може призвести до розгубленості, зневіри у майбутньому, загострення проблеми суїцидів, наркоманії, маргіналізації у підлітковому та молодіжному середовищі.

Не дивлячись на те, що проблема соціалізації виступала предметом багатьох соціально-психологічних та психолого-педагогічних досліджень і є ключовою для багатьох галузей психологічної і суміжних з нею наук, питання про механізми, засоби, умови, результуючі ефекти психосоціального розвитку індивіда залишаються недостатньо опрацьованими. Це потребує подальшої роботи щодо побудови цілісної концепції психосоціального розвитку, яка мала б достатній пояснювальний потенціал для розв'язання широкого кола задач психологічної, педагогічної, соціальної теорії і практики виховання підростаючого покоління, адекватного викликам сучасного інформаційного суспільства.

Необхідність поглибленого вивчення системи «особистість – суспільство – соціокультурне середовище» в умовах трансформації соціуму зумовлено також потребою в ефективних механізмах регуляції цієї системи та зміни траєкторії її розвитку, що стимулює подальший розвиток та розширення понятійного та методологічного апарата психології, інтеграцію її з іншими науковими дисциплінами, предметом яких є особистість та суспільство. Отже, актуальність дослідження психосоціального розвитку визначається необхідністю відповіді психологічної науки на соціальний запит, пов'язаний із змінами у суспільстві. Сучасній психології важливо визначити ті зміни, які відбулися у розвитку сучасних дітей, підлітків, молоді, чітко визначити характер цих змін, спрямованість і тенденції їх дії. Зокрема, необхідно перевірити відповідність усталених вікових параметрів, визначити, якою мірою вони збереглися або змінилися, як співвідносяться стійкі психологічні характеристики віків з тими особливостями, які набуваються в сучасній конкретно історичній ситуації (Фельдштейн Д.І.).

Сучасний стан суспільства характеризується «кризою дитинства» - стрімкою динамікою розвитку педагогічної системи, подовженням дитинства, «розмиванням» раніше стійких вікових орієнтирів (Ельконін Д.Б.). Змінюються вимоги суспільства до окремих вікових періодів і, як наслідок, перевизначаються задачі їх розвитку. Зміна тривалості окремих етапів розвитку подовжує та навантажує новими задачами переходи між окремими віковими періодами.

У сучасному українському (пострадянському) суспільстві процес формування психосоціальної ідентичності індивіда затягується і виходить за хронологічні межі п'ятої стадії епігенетичного циклу, позначеної Е.Еріксоном. Це пов'язано, перш за все з тим, що в силу ряду причин соціально-політичного та соціально-економічного характеру існуюча соціальна система не забезпечує умов для повноцінного проживання психосоціального мораторію в підлітково-юнацькому віці. Має місце серйозна деформація психосоціального розвитку і для подолання цієї негативної тенденції необхідна реальна психологізація освіти і радикальне підвищення ефективності середньої школи в плані реалізації нею розвиваючої функції.

Одним з найбільш перспективних методологічних підходів у рамках даної тенденції є, на нашу думку, психосоціальний підхід до проблеми розвитку. Даний підхід є досить універсальним та перспективним для широкого спектра гуманітарних досліджень, що знаходить підтвердження в роботах по соціології, філософії, політології таких авторів, як Л.Д.Гудков, А. Камю, Е. Фромм, Ф. Фукуяма, С. Хантінгтон та ін. У власне психологічних дослідженнях психосоціальний підхід використовувався К.О. Абульхановою-Славською у дослідженнях особливостей менталітету та етносоціальних процесів в сучасній Росії, А.А. Бодальовим, А.А.Деркачем та ін. – у психолого-акмеологічних дослідженнях професіоналізму, А.В. Петровським - при розробці проекту «хронопсихології» (порівняльної соціальної психології часу), в цілому ряді досліджень в жанрі психоаналітичних біографій і психоісторії ( Л. Де Моза, Е. Фромм, Е. Еріксон та ін.). Проте ключовою особливістю психосоціального підходу є те, що, як випливає вже з самої назви, він припускає розгляд процесів розвитку особистості та соціуму в нерозривному взаємозв'язку. Те, що це дійсно так, в досить повному і послідовному вигляді вперше було показано в роботах Е. Еріксона, присвячених проблемам ідентичності, в яких він заклав теоретичні основи психосоціальної концепції розвитку.

Епігенетичний принцип Е. Еріксон вважав універсальним, таким, що діє як на онтогенетичному, так і на соціогенетичному рівнях, а отже, таким що дозволяє розглядати ці дві лінії розвитку в їх органічному взаємозв'язку. У логіці психосоціального підходу механізм взаємозв'язку онто-і соціогенетичної ліній розвитку фіксується у вигляді досить простої і зрозумілою схеми. У більш-менш продуктивно функціонуючому суспільстві створюються умови, що сприяють сприятливому вирішенню вікових криз розвитку.

Розвиваючи методологічний потенціал концепції Еріксона, В.О. Ільїн обґрунтував правомірність співвіднесення конкретних соціальних інститутів зі стадіями епігенетичного циклу та показав, що в процесі історичного розвитку практично в будь-якому суспільстві формуються

вісім соціальних інститутів - релігії, права і політики, економіки, технології, ідеології, сім'ї, освіти, культури, які є в цьому сенсі універсальними базисними компонентами соціальної системи. Ним представлена заснована на оцінці психосоціального балансу типологія суспільних систем, яка дозволяє аналізувати актуальний стан і прогнозувати траєкторію розвитку суспільства. У логіці психосоціальної концепції розвитку конфлікт між індивідом і суспільством отримує позитивне діалектичне розв'язання за рахунок цілеспрямованого використання механізмів творчого руйнування, носієм яких є підростаюче покоління. Якщо ж переважаючі тенденції онто- і соціогенетичного розвитку виявляються в цьому сенсі протилежними, то дана криза залишається в тій чи іншій мірі нерозв'язаною, що породжує внутрішньоособистісний конфлікт, що тягне за собою специфічні соціально-психологічні наслідки, а в крайніх випадках - і психічні розлади.

Представлені ідеї є перспективними в плані вирішення цілої низки практичних завдань як власне психологічного, так і соціологічного, культурологічного, педагогічного характеру. Особливо стосовно аналізу періодів шкільного дитинства (молодший шкільний, підлітковий, ранній юнацький), які відрізняються високою інтенсивністю процесів соціалізації - індивідуалізації, під час яких дорослішання характеризується інтенсивними пошуками свого місця у світі, у суспільстві, самовизначенням у системі соціальних ролей, а також поширенням усвідомлення своїх здібностей з точки зору відповідності вимогам соціуму (Еріксон Е.). Задача останнього на сучасному етапі полягає у сприянні становленню вільної особистості дитини, її конструктивній соціалізації, розвитку її можливостей щодо розумного використання умов соціальної (наданої суспільством) свободи, а також набуття свободи психологічної, внутрішньої.

Онтологічний зміст психосоціального розвитку визначає процес соціалізації, під якою у більшості досліджень розуміють процес засвоєння індивідом зразків поведінки, психологічних установок, соціальних норм і цінностей, знань, навичок, що дозволяють йому успішно функціонувати в даному суспільстві. Соціалізація - це багатогранний процес і його можна розглядати під різним кутом бачення, тому у розгляді соціалізації характерним є багатоманітність теоретичних підходів. Так, представники біхевіоризма та необіхевіоризма (В.Скіннер, Е.Торндайк, А.Бандура, В.Уолтерс та ін.) розглядають соціалізацію як процес соціального навчання. В школі символічного інтеракціонізму (Д.Мід, Т.Кемпер, Т.Ньюком) соціалізація - це результат соціальної взаємодії людей. Представники гуманістичної психології (А.Оллпорт, А. Маслоу, К.Роджерс) розуміють соціалізацію підлітків як самоактуалізацію «Я - концепції». Е. Еріксон, як вже зазначалося, розглядав його в соціально - історико - культурному контексті, розкриваючи не тільки об'єктивні

показники, але і й суб'єктивні. В тому числі такий показник суб'єктивного зростання як ідентичність: соціалізація – це ідентичність із ровесниками – членами групи. Засновники теорії соціального розвитку під соціалізацією розуміли акумуляцію індивідом соціальних ролей, норм, та цінностей суспільства, до якого він належить шляхом наслідування (Т. Тард), засвоєння загальних цінностей в процесі спілкування із значущими іншими (Т. Парсонс), входження в соціальне середовище, пристосування до нього (Б.Д. Паригін). На думку І.С. Кона, соціалізація є сукупністю всіх соціальних і психологічних процесів, за посередництвом яких індивід засвоює систему знань, норм, та цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства. Вчені – представники адаптаційного підходу – вбачають в цьому процесі пристосування індивіда до його контекстуалізованого існування. Інші вбачають в процесі соціалізації розвиток комунікативних здібностей як форм культури спілкування. Також існує думка, що соціалізація людини є відповіддю на життєві кризи, які людина переживає протягом життя і сприятливий або несприятливий результат яких визначає можливість подальшого розвитку особистості.

Аналіз досліджень доводить, що соціалізацію розглядають, передусім, як процес адаптації до соціального оточення. Складність її, однак, детермінована, з однієї сторони, необхідністю засвоєння досвіду минулих поколінь, з іншої – прагненням людини самоствердитися, персоніфікуватися, виробити свій погляд через критичне осмислення цього досвіду.

У пізнанні характеру, особливостей психосоціального розвитку, процесу соціалізації та становлення ідентичності шкільний вік займає особливе місце.

Соціальна ідентичність особистості в період дитинства формується в процесі, передусім, сімейної соціалізації. Саме у сім'ї закладається зміст основних структурних компонентів соціальної ідентичності — гендерного, вікового, етнічного, соціально-економічного, цивільного тощо [1,2]. Цей процес починається в дошкільному дитинстві і інтенсифікується у міру розширення спектру соціальних відносин, в які включена дитина, зокрема, зі вступом дитини до школи. Основний напрям істотних змін і докорінних перетворень, які відбулися та продовжують відбуватися у свідомості в період шкільного життя "полягає в поглибленні та загостренні почуття самості, актуалізації потреби у свободі «від» різного роду внутрішніх утисків і зовнішніх обмежень, а також у свободі «для» самоствердження в ролі суб'єкта власного життя, творця своєї історії" [6, с.3].

**Метою** роботи є дослідження механізмів розвитку соціальних потреб особистості, зокрема, змісту онтогенетичної трансформації потреби у свободі та самостійності та особистісних переживань при фрустрації цих потреб у дітей шкільного віку. Цьому максимально сприяє методологічна

парадигма української психології, в основу якої покладено розуміння психічного розвитку як такого, що має «спонтанійний», самопричинний характер (Г.С.Костюк). Важливою є сутнісна інтерпретація природи психіки та детермінат її розвитку з позицій суб'єктного підходу (М.Й.Боришевський, М.Т.Дригус, О.В.Киричук, Л.А.Лепіхова, В.А.Роменець, В.В.Сафін, В.О.Татенко та ін.), в якому рушійною силою психічного розвитку визнається суб'єктна активність, а сам психічний розвиток розглядається передусім як процес самотворення індивідом власної психіки у відповідних умовах його індивідуального і соціального буття.

Слід зазначити, що відповідні і невідповідні для становлення особистості в онтогенезі соціальні умови у психології найчастіше співвідносяться з «авторитарним» і «демократичним» стилями навчання і виховання, вплив яких розглядався, наприклад, на пристосування дитини до школи (Багнюк О.Т.), на розвиток дитини як суб'єкта навчання (Кузьменко І.В.). Цей в цілому плідний підхід слід, на наш погляд, поглибити, розглядаючи основу механізмів впливу авторитарного і демократичного стилів навчання і виховання на психосоціальний розвиток особистості в онтогенезі, передусім, як на міру задоволення соціальним оточенням потреби дитини у певних межах свободи, у тому її позитивному розумінні, що збігається з поняттям свободи саморозвитку, самовизначення, самоактуалізації.

Підкреслимо, що в класифікації потреб, розробленої за радянських часів С.Б.Каверініним (в основу якої був покладений принцип діяльності), потреба у свободі пов'язується з пізнавальною діяльністю, тобто актуалізується в процесі пізнання і відноситься автором до психофізіологічного рівня. Потреба у свободі, таким чином, розуміється автором як «прагнення незалежності від обмеження і тиску ззовні, які сприймаються як перешкода пізнавальної активності» [3, с. 125].

Беручи до уваги положення С.Л. Рубінштейна про те, що психічне як процес являє собою особливу психічну активність суб'єкта і закономірність, яку у психічному процесі виявив О.В.Брушлінський – рух не тільки пізнавальної, але і мотиваційно-потребової складової, постає питання, яким чином, в результаті яких механізмів відбувається онтогенетична трансформація виникаючої на психофізіологічному рівні потреби у свободі. Логічно припустити, що вона, як і інші потреби, проходить у своєму розвитку зазначену Л.І. Божович тенденцію онтогенетичного перетворення потреб: «Із безпосередніх вони стають опосередкованими, із несвідомих – свідомими» [2, с. 51].

Обґрунтований доказ того, що існує як зовнішня так і внутрішня депривація психічного розвитку, змушує припустити, що зовнішні умови депривації потреби у свободі (наприклад, неправильне виховання), повинні призводити до фрустрації, яка у прямій чи опосередкованій формі відіб'ється у суб'єктивних переживаннях дитини та вплине на процес психосоціального розвитку в цілому.

Таким чином, спираючись на положення про те, що суб'єктивні переживання відображують актуальні потреби дитини і ступінь їх задоволення, а саме – фрустрацію потреб, необхідних для нормального функціонування і розвитку (Л.С.Виготський, Л.І.Божович), і виходячи з викладених теоретичних обґрунтувань, предметом комплексного дослідження умов психосоціального розвитку та продуктивного становлення особистості в онтогенезі ми обрали суб'єктивні переживання дітей молодшого шкільного, підліткового та раннього юнацького віку (віком 7-17 рр.) і відображення в них особливостей фрустрації потреби у свободі, автономії і незалежності.

Ми розглядали суб'єктивні переживання дітей як різновид соціальних емоцій, пов'язаних із задоволенням соціальних потреб. Ці соціальні переживання та емоції регулюють діяльність дитини, визначають широту і характер її відносин з навколишнім соціумом, оптимізують процес її входження в нову дійсність (Е.І. Ізотова, Е.В. Никіфорова). Ми вважаємо, що найважливішим показником успішної соціалізації та продуктивного психосоціального розвитку є позитивне емоційне відношення до трансльованих дорослими цінностей і еталонів. Соціальні переживання, що відображають відношення дитини до соціального оточення і свого місця у ньому разом з Я-переживаннями (пов'язаними з відношенням до себе), є одним з механізмів становлення особистісної ідентичності дітей молодшого шкільного, підліткового та раннього юнацького віку. У психолого-педагогічних дослідженнях наголошується, що питання формування активної особистісної позиції тісно пов'язані з проблемою задоволення соціальних потреб та соціальних очікувань особистості.

Для рішення визначених задач були використані: комплексний анкетний тест Н.Л.Меньшикової, модифікована проєктивна методика Нюттена «Завершення незакінчених речень» (всього 60) і метод спостереження. Було опитано 312 учнів 1–11 класів середніх шкіл міста Кривого Рогу і міста Павлограда.

Слід підкреслити, що ні в одному з питань або незакінчених речень не було ніяких додаткових пояснень або зауважень, тобто не пропонувалось ніяких обмежень. Важлива цінність проєктивної методики – в спонтанності висловлень дітей, тому інформативними виявилось як те, що пишуть учні, так і те, про що вони не пишуть. Цінність цієї інформації зростає при порівнянні відповідей дітей різного віку, статі, тощо. В суб'єктивних переживаннях, уявленнях, ціннісних орієнтаціях, оцінках знайшли відображення різноманітні аспекти життєдіяльності дітей, підлітків, юнаків. Однак, у зв'язку з метою дослідження увага приділялася аналізу суб'єктивних переживань, пов'язаних з відношенням до них дорослих, аналіз який дав змогу зробити висновок, що непересічну цінність для дітей на протязі всього шкільного віку має задоволення потреби у любові, прийнятті, схваленні, визнанні себе дорослими.

Таблиця 1

**Представленість у відповідях учнів 1 – 11 класів негативних хвилювань, пов'язаних з проявом авторитарної позиції дорослих**

№	Незакінчені речення	Класи, учні яких вказали на суб'єктивні переживання									
		1	2	3	5	6	7	8	9	10	11
I	Терпіти не можу ...										
	коли на мене кричать (дорослі, батьки, вчителі, кл. керівник)				*	*	*	*	*	*	*
	коли мене лають				*	*	*	*	*		
	коли мене ображають, принижують, обзивають (-//-)				*		*	*			
	коли мене карають				*	*	*	*	*		
	коли мене б'є мама (тато)				*	*	*				
	Не люблю людей, які ...										
	кричать на мене, мене лають, на мене оруть				*	*	*	*			
	б'ють мене, карають				*	*	*	*			
	погано відносяться до мене, мене ображають, принижують				*	*	*	*	*		*
II	Ніхто не знає, як я боюсь...										
	Хотілось би мені перестати боятися...										
	коли на мене кричать, лають, б'ють				*	*	*	*			
	покарання, гніву батька (дорослих)				*	*	*	*			
	дорослих, батька, батьків, сусідів, старших.	*	*	*	*	*	*				
	Мій самий великий недолік, (слабкість) у тому ...										
	що я боюся, коли на мене оруть, кричать батьки (дорослі)				*	*	*	*			
	що я боюсь дорослих (батька п'яного, тата, кл. керівника...)	*			*	*	*				
	Коли я буду дорослим (ою)...										
	Я ніколи не буду бити своїх дітей; мене не будуть карати				*	*	*				
Загальний % учнів, які вказали на ці чи інші вказані хвилювання	10	7	19	40	47	61	58	21	8	12	



Глибокі негативні переживання дітей найчастіше пов'язані з проявом авторитарної позиції дорослих. Такі переживання зустрічаються у дітей 1–11 класів без винятку, але слід підкреслити відносно невелику їх кількість у учнів 1–3 кл., безумовне зростання таких переживань у учнів 5–7 класів, і поступове зменшення їх у 8–11 кл. Однак такий розподіл не є однозначним, бо наявність негативних переживань, пов'язаних з відношенням дорослих, коливається в залежності від питання або речення, на яке відповідали діти (табл.1) . У зв'язку з цим слід згадати, що однією з причин внутрішніх конфліктів дітей, які призводять до емоційної нестійкості, тривоги деякі автори (наприклад, І.С.Кон, Б.І.Кочубей, О.В.Новікова) називають систему вимог, які ставлять дитину в припущене, залежне положення. Здобутий нами фактичний матеріал дає змогу зробити припущення, що невелика кількість зазначених переживань учнів 1–3 кл., може пояснюватися тим, що дитина у цьому віці, маючи певний рівень самосвідомості сприймає у багатьох випадках авторитарну позицію дорослих як належну, фактично визнає право дорослого на авторитаризм. У 8–11 класах застосування покарання зменшується і змінюється, до того ж значущі переживання підлітків і юнаків цього віку помітно переорієнтується на взаємини у міжособистісних стосунках з ровесниками. У учнів 10–11 кл. відсутні відповіді, в яких висловлювалися б побоювання через покарання або гнів дорослих.

Велика кількість висловлювань описаного характеру у дітей 5–7 кл. дає змогу зробити висновок, що саме з початком підліткового віку, поряд з процесом усвідомлення власних бажань, цілей, здібностей, тобто з процесом усвідомлення себе суб'єктом власного психічного розвитку, привласнення своєї суб'єктивності, починається процес свідомого неприйняття диктату, покарань, стосунків приниження і залежності, того, що Фромм назвав ірраціональним авторитетом, основою якого є **влада над людиною**, фізична або ментальна, реальна або припущена, а опорою – страх і почуття провини . Підкреслимо той загальновідомий факт, що саме швидкий розвиток самосвідомості і поява комплексу нових потреб (головними з яких є «прагнення до дорослості», «прагнення до самостійності»), які підліток не може задовольнити, зважаючи на своє об'єктивно незмінне становище школяра і умови життя, призводять до кризи підліткового віку, становлять його основу, проявом якої стають конфлікти з дорослими і афективні переживання.

Але підтвердивши це, здобутий фактичний матеріал дав змогу зробити висновок, що характерне для підлітка прагнення до самостійності, автономності, незалежності, зовсім не зникає з подальшим особистісним розвитком, навпаки, воно ще більш загострюється, поглиблюється і водночас все чіткіше усвідомлюється, незважаючи на зникнення у юнаків

9–11 класів переживань, пов'язаних зі страхом засудження і покарання дорослими.

Надзвичайно важко було систематизувати суб'єктивні переживання щодо фрустрації потреби у свободі і автономії, бо характерною їх рисою є те, що навіть у дітей одного і того ж віку вони з'являються у відповідях на зовсім різні запитання і незакінчені речення (опис свого уявлення про щасливу людину, відповіді на прохання розповісти свою приховану мрію тощо).

Найбільша кількість зазначених переживань була органічно вплетена в складну систему ціннісних орієнтацій і бажань (відпові на речення «Я завжди бажав», «Найбільше у світі я хотів би», «Якщо було б можливо я б здійснив бажання»). Значна кількість суб'єктивних переживань виявилася у відношенні до майбутнього. Надзвичайно чітко прагнення до автономності і ціннісне ставлення до свого внутрішнього світу визначилося у закінченні речення «Мое життя...». Таким чином, усвідомлене як цінність почуття свободи, виявляється або через припущення «якби» або за умов відсутності поряд будь-якого з інших людей «Коли я один» («я відчуваю себе вільним», «стаю вільною», «я вільний»).

Найважливіші і найглибші, на наш погляд, переживання фрустрації потреби у свободі від зовнішніх обмежень і утисків для самоствердження і самовизначення, виявилася у продовження речення «Терпіти не можу...» («коли мною керують», «коли мною командує», «коли мене примушують», «коли мені чогось не дозволяють», «коли батьки читають нотації і докоряють», «коли мені дорікають», «прояв сили наді мною і чужу волю», «робити те, що я не хочу» тощо).

Підкреслимо, що тільки учні 10–11 кл., відповідаючи на альтернативне речення «Більш за все на світі я люблю...», серед найрізноманітніших характеристик людей, які їм подобаються, визначили такі риси як «незалежні», «ні від кого не залежні», що говорить, на наш погляд, про те, що тільки в кінці шкільного віку виникає цілком свідоме прагнення до свободи і незалежності, яке притаманне зрілій особистості як справжньому «автору» свого психічного розвитку, суб'єкту довільної психічної активності.

Отже, аналіз фактичного матеріалу дав змогу визначити, що становлення змісту та механізмів соціальних ідентифікацій дитини зумовлений особливостями переживання та задоволення соціальних потреб дитини, які визначають широту і характер її відносин з навколишнім соціумом, оптимізують процес її входження в нову дійсність. Складність онтогенетичної трансформації потреби у свободі полягає на етапі шкільного дитинства у протиріччі між, з однієї сторони, потребою дитини бути схваленим і прийнятим дорослим поряд зі страхом бути засудженим і покараним ним, а з другої сторони – прагненням до здобуття

певного рівня свободи (свідомим чи несвідомим) як проявам природної тенденції індивіда до автономії. Недостатність певних ступенів свободи розвитку, що має втілення у таких механізмах авторитарного стилю навчання і виховання як авторитаризм, диктат, вимоги чіткої дисципліни і слухняності, нав'язування волі дорослого, позбавлення можливості прийняття власних рішень поряд з засудженням власної волі дитини, позбавлення самостійності, стосунки залежності і приниження, гіперпротекція, неспроможність (небажання) дорослих визнати дитину (підлітка, юнака), навіть у певних межах, суб'єктом власного життя (а не тільки суб'єктом учбової діяльності) можуть негативно впливати на складний процес психосоціального розвитку та становлення особистості в онтогенезі, призводити до виникнення проблем регресії та відставання. Попри будь-якої прояви авторитарної позиції дорослих, здебільшого прагнення свободи і незалежності це не бажання уникнути негативного переживання, а прагнення позитивної сили виявити свою індивідуальність. Конструктивність психосоціального розвитку та загалом процесу соціалізації залежить від якості забезпечення дитині свободи у розумінні свободи її саморозвитку, самоствердження, самоздійснення як суб'єкта власного життя. Емансипація від дорослого є однією з важливих цілей виховання, але здобути її і конструктивно розвиватися може тільки дитина, яка ще на ранніх етапах онтогенезу і далі мала змогу користуватися певними межами свободи від зовнішніх обмежень і утисків (свобода думок, поглядів, вибору друзів, занять, тощо), набуваючи, таким чином, вміння приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, ставити власні цілі і знаходити засоби для їх реалізації, наважуватися мати, висловлювати і відстоювати власну точку зору.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2008. – 363 с.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. // Избранные психологические труды. М., 1995. – С.20–51.
3. Каверин С.Б. О психологической классификации потребностей // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С.121–129.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн.2: Соціальна психологія груп. Прикладна соціальна психологія. [для студентів вищ.навч. закладів] / Л.Е.Орбан-Лембрик. – Київ : Либідь, 2006. – 560 [2] с.
5. Павленко В.М. Етнопсихологія: Навч. посібник / Павленко В.М., Таглін С.О.. – К.: Сфера, 1999. – 408 с.
6. Татенко В.О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі. Автореферат дис. д-ра психолог. наук. К., 1987. – С.37.
7. Фромм Э. Человек для себя (Исследование психологических проблем этики). – Пер. с англ. Л.А.Чернышевой. Минск.: Коллегиум. – 1992.