

УДК 159.9:37

DOI: <https://doi.org/10.31732/2707-9155-2019-35-177-185>

## **Динамічні процеси як трансформація особистості педагога на шляху до «невигорання»**

**Тесленко В.М.**

*Здобувач, ВНЗ «Університет «КРОК»,  
м. Київ, вул. Табірна, 30-32, 03113, Україна  
тел.: (095)-94-358-78, e-mail: vita\_teslenko@ukr.net  
ORCID: 0000-0002-8030-1246*

## **Dynamic processes as transformation of the personality of a teacher on a way to “unburning”**

**Teslenko V.N.**

*Postgraduate student, “KROK” University,  
st. Tabirna, 30-32, 03113, Ukraine  
тел.: (095)-94-358-78, e-mail: vita\_teslenko@ukr.net  
ORCID: 0000-0002-8030-1246*

**Анотація.** У статті представлено коло бачення проблеми професійного вигорання як наслідку некоректних рефлексій з боку педагога. Проаналізовано різноманітні підходи з проблематики та визначення основ існуючих концепцій. Сформульовано алгоритм рефлексії у вигляді пошуку педагогом шляхів до самотрансформації як динамічних процесів під час аналізу ним своїх поведінкових реакцій, певних очікувань від навчального процесу та вимог. Мається на увазі структурно-інтегральна методологія в підходах вирішення проблемних ситуацій педагогом для можливості здійснення самотрансформації Я-сфери та усунення когнітивної, афективної та конативної некомпетентностей. Йдеться про використання дискусійних методів, які направлені на уточнення оновленої в своїй циклічності дискусії з визначенням певного імпульсу, що здатний зрушити ситуативний розвиток з точки невизначеності та сфокусувати його у нове гіпотетичне (дослідницьке) русло. Таким чином, завдяки вищевказаним методам долається криза індивідуальних та професійних суперечливостей особистості за відсутності здатностей до конструктивізму та за умови пошуку оптимальних психологічних умов для набуття нею певних навичок з розвитку необхідних здібностей. Акцентується на необхідності створення еко-парадигми як оптимального, «найкращого з кращих» результатів самоактуалізації особистості вчителя у відповідності до існуючих змін, що становить надійну гарантію проти професійного вигорання. Стійкість еко-парадигми з урахуванням впливу соціальних факторів виявляється у: 1) сформованості здатності особистості до правильного само-менеджменту; 2) сформованості здатності особистості до правильних висновків як інструментарію вчителя

в протистоянні СПВ; 3) актуалізації та активації ресурсів на самозбереження особистості в її направленості на самореалізацію та самоідентичність. Динамічність процесів самотрансформації педагога має на увазі необхідність створення політики змін як «нової психології антивигорання».

**Ключові слова:** синдром професійного вигорання, інтроспекція дійсності, інтеріоризація дій, принцип сенсорних корекцій, принципи структуризації оцінних уявлень, особистісна рефлексія.

Формул: 0, рис.: 0, табл.: 0, бібл.: 8

**Annotation.** A range of different aspects of the professional burnout as the consequence of the incorrect reflections from the side of the teacher has been presented in the article. The different approaches to the problem and the definitions of the existing concepts' principles have been analyzed. The algorithm of the reflection in the form of the possible ways for self-transforming as the dynamic processes being searched by the teacher while analyzing them as the behavioral reactions, meaning some expectations from the educational process and requirements has been formulated. Structural-integrated methodology in the approaches to problem-solving situations by the teacher is meant to enable self-transformation of the self-sphere and eliminate cognitive, affective and behavioral incompetence. It is a matter of using discussion methods that are aimed at the refining discussion renewed in its cycle with the determination of a certain impulse that may shift situational development from the point of the uncertainty and focus it in a new hypothetical (research) direction. Thus, the above methods overcome the crisis of individual and professional contradictions of the individual in the absence of the ability to the constructivism and provided the search for optimal psychological conditions to acquire certain skills to develop the necessary abilities. Emphasis is placed on the need to create an eco-paradigm as the optimal, "best of the best" self-actualization of the teacher's personality in accordance with existing changes, which is a reliable guarantee against the professional burnout. The stability of the eco-paradigm, taking into account the influence of social factors, is manifested in: 1) the formation of the ability of the individual to correct self-management; 2) the formation of the personality's ability to draw the right conclusions as a tool of the teacher in confronting a syndrome of the professional burnout; 3) the actualization and activation of the resources for self-preservation of the individual in his / her focus on self-realization and self-identity. The dynamics of the teacher's self-transformation processes imply the need to create a policy of change as a "new psychology of anti-burnout".

**Keywords:** professional burnout, introspection of the reality, interiorization of actions, principle of sensory corrections, principles of the structured estimable notion, personal reflection.

Formulas: 0, fig.: 0, tabl.: 0, bibl.: 8

### **Постановка проблеми**

Проблема синдрому професійного вигорання педагогів полягає у звуженні ними ракурсу навчального процесу до одностороннього його бачення та ігнорування позиції учня як його учасника, у свідомому бажанні вчителя за будь-яку ціну домогтися бажаного результату та, як наслідок, закономірній фрустрації Я-ідеального.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій**

Теоретичну модель синдрому професійного вигорання (СПВ) педагога можна представити у вигляді Я-сфери особистості – констеляція фізіологічного, емоційно-оціночного (емоційні переживання), експресивного (самовираження), когнітивного (рефлексія), конативного (діяльність) компонентів при

проявах афективної некомпетентності (фрустрація як найвищий рівень), когнітивної некомпетентності (нерефлексивність, некритичність, когнітивний дисонанс) та конативної некомпетентності (дезаптаційний синдром).

Відповідно, в пошуках психологічних шляхів профілактики та подолання СПВ, слід звернути увагу на різноманітні підходи з проблематики та визначитися з валідністю певних концепцій. А саме, зацентувати на тих, які лягають в основу міркувань щодо особистісної трансформації задля самокорекції вищезазначених некомпетентностей.

Науковці, які працюють у цій царині, представляють на розгляд наступні питання: професійний саморозвиток як чинник формування професійної культури педагога (І.І. Ігнацевич, Л.П. Василенко, Г.Г. Цветкова), акмесинергетичний підхід в освіті (В.І. Перевозчиков, А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна), професіоналізм педагогічної діяльності (І.Д. Бех, О.І. Бондарчук, І.Д. Багаєва), оптимізація адаптаційних можливостей людини (психофізіологічний аспект забезпечення діяльності) (О.М. Кокун), технологія спілкування (комунікативна компетентність) (С.Д. Максименко, М.М. Заброцький, Л.А. Петровська, В. Борман, С. Мотовідло), міжособистісна компетенція (К. Аржиніс), рольова компетенція (П.П. Горностай), соціальна компетентність (В.М. Куніцина), компетенції міжособистісного спілкування та соціальної взаємодії (Е. Портер, І.О. Зимня), життєва компетентність як вміння жити повно та продуктивно (Л.В. Сохань), генетико-психологічні витоки розвитку і саморозвитку особистості (С.Д. Максименко), організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (Н.Ф. Сергієнко), теоретичні і методологічні засади застосування

парадигмального моделювання у професійній підготовці вчителів (А.В. Семенова), модель управління розвитком професійної компетентності вчителя в міжтестастійний період (І.М. Андрощук), моделі емоційного інтелекту (Д. Гоулман, Дж. Майер та П. Саловей), вплив емоційного інтелекту на ефективність лідерства та керівництва (С. Вольф, Е. Пескосолідо, В. Друскат), продуктивність діяльності та конструктивне вирішення міжособистісних конфліктів (Дж. Лука, П. Тарріконе, П. Джордан, А. Трош), критика емоційного інтелекту, як фактора, що дозволяє прогнозувати професійний успіх (Е.Ф. Ланді, Е. Лок, Р. Ріда, Ф. Коккінакі), теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності вчителів засобами інформаційних технологій (О.Я. Романишина), імпліцитні теорії взаємин в організаціях (Ю.С. Белецька, П. Колеман), залежність компетентності у спільній творчій діяльності та імпліцитних уявлень про неї (О.В. Растянніков), діагностика сформованості основ професійного самовдосконалення вчителів (Н.Ю. Шустова), методика із запровадженням техніки вибору штампів поведінки з точки зору набору методик, застосовуваних при описі поведінки людини (Дж. Фленаганом), тест рольової самоперцепції (М. Белбін), тест сильних сторін (Е. Портер).

### **Формування цілей статті**

Метою статті є доведення необхідності самотрансформації педагогів на шляху до «невигорання» в професії.

### **Виклад основного матеріалу дослідження**

Згідно з професійними обов'язками на педагога накладається необхідність втілення своєї просвітницької місії, а саме, виконання «надзадачі» – навчити. На цьому шляху вчителів доводиться стикатися із, здавалося б, непереборни-

ми обставинами: умовами навчального процесу, коли виконання такої «над-задачі» заходить у «глухий кут» через неочікуваний зворотній зв'язок з учнем та в разі повної його відсутності. В такі моменти вчитель губиться у неспроможності керування ситуацією та постає обеззброєним у її вирішенні, стає її заручником. Йдеться про акцентуації характеру у їх співвіднесеності з особистісними властивостями педагога та впливі чинників оточуючого середовища. Як засіб самозахисту валідним стає трансцендентальність у відходженні від категоричностей особистісних проявів, а саме, культивування переваг властивостей особистості над характером, свого роду, стримування характерних проявів Я-сфери. Особисто, це стосується міжособистісних відносин, коли збалансованість є фільтром стримання негативного ситуативного розвитку. Тільки вчитель є винним у неспроможності скеровування такої ситуації, а не учень. Учень також готовий / не готовий до самозахисту через здатність / нездатність до керування ситуацією, позицію підпорядкування вчителю та вікову незрілість.

Отже, відбувається накладення двох позицій у їх «відзеркаленні», причому, розв'язання ситуативного розвитку залежатиме від учителя як керівника навчального процесу, який має враховувати вікову незрілість учня. За Ю.Б. Гіппенрейтер [1] існують чотири основні психологічні причини порушень поведінки у дітей, які цілком можна екстраполювати на розвиток інтеракцій між учителем та учнями.

1. Необхідність уваги до учня.
2. Враховування його позиції «самоствердження».
3. Наявність «образи» як мірила направленості несправедливих дій учителя.
4. Втрата віри у власний успіх.

Йдеться про руйнацію самооцінки учня. Ю.Б. Гіппенрейтер [1] в своїх працях надає дискурс щодо експліцитності понять «самооцінка» та «почуття самоцінності» як «руйнівних» та «страждальних» емоцій, де з «руйнівних» емоцій, гнів та агресія виступають як вторинні почуття після болю, страху та образи («страждальних» емоцій), які є наслідком незадоволених потреб, а саме: бути несприйнятим, неприйнятим, тобто, нереалізованим та зневаженим, а відтак, неуспішним та ураженим. Йдеться про негативну та позитивну самооцінку індивідом як важілей його самодостатності, де позитивна, апріорі, закладена природою у вигляді Я-концепції, а негативна стає наслідком руйнації Я-ідеального, Я-образу й виражається Я-обурюванням [2].

Емоційні педагогічні прийоми є рефлексією думок і позиції вчителя в екстраполяції на учня та сигналом до певних штампів у поведінці учня. При невірному скеровуванні емоцій навчальний процес може зайти в «глухий кут», оскільки порушиться зворотний зв'язок поміж учасниками цього процесу. Тим більш, що під час процесу навчання невідвортно існують певні транслятори у вигляді так званих Я-повідомлень з боку його учасників.

Основоположним методом такої рефлексії є метод інтроспекції Дж. Локка [3] задля внесення певних корекцій у випадку викривлення певної дійсності. Дуже влучним є визначення ним рефлексії як процесу спостереження, якому розум підпорядковує свою діяльність.

Направленість учинкової дії співвідноситься із принципом сенсорних корекцій за М. А. Бернштейном [4], маючи на меті способи її досягнення та враховуючи необхідність підключення когнітивних процесів для її успішного завершення.

Навчальний процес можна порівняти з дією «рефлекторного кільця» М.А. Бернштейна, з цілеполаганням та очікуванням певного результату (зворотного зв'язку). Тобто, не тільки діє установка вчителя, але й відношення до неї учня у вигляді певних модальностей та супроводжуваних референцій у вигляді певних можливостей обох сторін навчального процесу.

Мається на увазі співвіднесеність очікувань з можливостями. На прикладі поняття «інтеріоризації» за Л. С. Виготським [5] (формування внутрішніх засобів свідомої діяльності із зовнішніх засобів комунікації) як ефекту оволодіння людиною особистісними процесами можна продемонструвати можливість надбання індивідом багатьох варіацій результативності дії завдяки опосередкованій структурі вищих психічних функцій, а відтак, можливість його саморегуляції.

На рівні двох систем як учасників навчального процесу від учителя залежить його правильне скеровування, адже він, як вже зорганізована система, має надати певну «опору» для учня як можливість для інтеріоризації його дій, при цьому, фіксуючи певні труднощі на цьому шляху у вигляді інтеріоризації своїх дій.

Позитивне вирішення ситуації можливе за умови підпорядкування вчителем своїх емоцій до бажаного результату з найменшим багажом «втрат» в результаті його досвідчених дій, а саме, зартекульованих методів навчання. Такий свідомий пошук вдалих методів може тривати протягом усієї педагогічної діяльності і не завжди привести до результату. Сформованість / несформованість особистісних якостей потребує певної тривалості особистісного розвитку на тлі здатності / нездатності індивіда до особистісної самореалізації в разі критичного підходу до саморозвитку

як самозміни суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин [2], у нашому випадку, набуття вчителем професійної майстерності.

На цьому шляху, який можна назвати динамічним, на допомогу приходять схема розвитку ймовірних подій, яку надає Ж. Лакан [6] для розуміння професійного вигорання у вигляді трьох основних понять психоаналізу: Символічне-Уявне-Реальне, які в подальшому можна асоціювати з його визначенням «стадій дзеркала» з відповідними процесами:

1. Динамічний процес «Тріщини в дзеркалі».
2. Динамічний процес «Дзеркало падає».
3. Динамічний процес «Відхід від дзеркала».

Відповідно до кожного із зазначених динамічних процесів проглядається певний ситуативний розвиток навчального процесу, який можна прокоментувати наступним чином:

1. Зіткнення вчителя з неочікуваними реакціями учнів та руйнація Я-ідеального (того, яким суб'єкт, на його думку, повинен бути, орієнтуючись на суспільно-моральні норми), одного з визначень Я-сфери за І.Д. Бехом [2].

2. Втрата «стійкості» як позиції вчителя через його безпорадність у скеровуванні ситуацією, оскільки, порушується навчальний процес через певну бездіяльність «обох сторін» цього процесу міжособистісних відносин.

3. Намагання уникнення або доведення до конфліктної ситуації як відмова від інтерактивної дії в обох випадках.

Аналіз дій педагогом має виглядати наступним чином, відповідно черговості до розглянутих динамічних процесів:

1. Повне усвідомлення порушення комунікативної дії вчителем.

2. Порушення ієрархії міжособистісних відносин у їх обов'язках та належній оцінці.

3. Відбувається не відмова від Я-ідеального, а відмова від взаємодії з Іншими (учасниками навчального процесу) та обмеженість професійного функціонування як наслідок.

Отже, все, що ми бачимо в дзеркалі, ми оцінюємо. Принципи структуризації оцінних уявлень за А. Реаном [7] узгоджуються із психологією взаємовідносин під час учбового процесу, яка полягає у врахуванні збігу певних комбінативних дій із зазначенням впливу певних обставин та їх наслідків для обох сторін цього процесу. На цьому шляху у кожній із сторін процесу навчання є свій аргумент до пізнання у вигляді значимості, як певної цінності для учасника процесу навчання. Відповідно, у просуванні до певної мети окреслюється індивідуалізація певних дій, а відтак, свобода вибору з індикацією особистісного мотиву та спонукальної причини.

Інша справа, чи здатний педагог зацікавити учня, а відтак, надати йому «опору» до певних вражень від навчання, у його свободі вибору: надати зворотній зв'язок чи ні. Тобто, від психологічного впливу педагога залежить досягнення ним бажаної мети навчального процесу, а саме, проявити імперативність в рефлексії здатностей, або примус як прояв мотивації, яка може спровокувати «нездатність» учня до зворотного зв'язку.

Отже, те, що для індивіда характерно – це те, як він себе виражає в дії, а, відтак, має вже досвід научення, який, апріорі, доводить наявність у нього певних здатностей/нездатностей. В міркуваннях про характер людини можна підвести фізіологічну основу. Як приклад емпіричного паралелізму постає класифікація І.П. Павлова [8] за

типами нервової системи як основних властивостей індивіда у вигляді: сила, врівноваженість та рухливість (діяльність). В подальшому, у вигляді модифікацій: сильний тип – урівноважений тип – рухливий тип; сильний тип – урівноважений тип – інертний тип; сильний тип – неурівноважений тип; слабкий тип. Розглядаючи такі схеми допускається ймовірність їх конфігурацій, залежно від стимулів збудження або тормозу мозкових процесорів. Це говорить про динамічність фізіологічних та психологічних процесів людини й, відповідно, необмежене поле для їх використання як її можливостей, оскільки, характер змінюється пропорційно розвитку особистості та є мірилом її сформованості.

Оскільки йдеться про особистість, доцільно враховувати широкий спектр індивідуальних властивостей, можливостей, схильностей, здатностей, відповідності до певних норм та критеріїв, а також ступеню узгодженості у їх конфігурації. Регуляторні психічні функції цікаві не тільки своїми оперативними властивостями (адекватність, усвідомлення, гнучкість, надійність та стійкість), а й особистісними параметрами, такими як самостійність, обережність, критичність, ініціативність, впевненість, відповідальність тощо. Відповідно, в дослідженні СПВ розгляд можливих конфігурацій враховується при визначенні загального рівня або ступеню усвідомленої саморегуляції за наявності особистісної мотивації, а також у використанні індивідом певних можливостей для оволодіння певними вміннями та навичками для оптимального функціонування в освітній організації. В силу універсальності функціональної структури регуляції для найрізноманітніших видів психічної активності та діяльності в стилі саморегуляції проявляється загальна регу-

ляторна основа індивідуальності, яка є передумовою формування конкретних стилів діяльності в різних її видах.

Мається на увазі, що наявність СПВ у педагога є наслідком сформованості його певних «некомпетентностей» та необхідності їх долати шляхом самотрансформації.

Отже, з огляду на актуальність досліджень з даної проблематики, існує запит на обґрунтування якісно-нових підходів у проектуванні еко-моделі як однієї з умов запобігання вигорання у педагогічних колективах. В плані інтегрованої індивідуальності (зв'язок усього з усім) мірилом адаптації як соціально-типових умов діяльності ієрархічних підсистем, індивідів, соціальних груп, інституцій та суспільних сфер на біохімічному, фізіологічному та психічному рівнях виступає співвідношення між типовим та індивідуальним за індивідуальним стилем, самопрезентацією та розвитком як адаптаційним ресурсом суб'єкта в якості інтегрального показника стійкості до вигорання стосовно вироблення «нового знання» як підвищеного інтересу до бачення природи речей з відповідною самооцінкою, розвитком абстрактно-логічного мислення та формуванням нової інтелектуальної якості.

Визначення показників оптимального функціонування (парадигма система в системі) надає можливості для: 1) визначення сформованості стійких особистісних рис для готовності індивіда до поведінкових актів та певних орієнтацій; 2) визначення сформованості дивергентного мислення як здатності особистості до пошуку різноманітних форм для застосування її особистісного досвіду; 3) конструювання «інтегральної індивідуальності» як моделі для наслідування у протидії СПВ; 4) виявлення багатofакторної динаміки соціальних процесів, що сприяють упровадженню «рухливих процесів»; 5) прослідкову-

вання певної еволюції в полі парадигми «система в системі».

### **Висновки**

Як наслідок закономірної фрустрації Я-ідеального так званий «педагогічний ефект» не відбувається. Відсутня якість цілісної структури у вигляді певних «гештальтів», наприклад, досягнення/недосягнення учбової мети тощо, коли сам учитель це усвідомлює завдяки методу інтроспекції, що бере за основу причинно-наслідковий зв'язок, або завдяки «ефекту прямого знання», який також надає можливість співвіднесення певних психічних та психологічних процесів.

Такі періоди викривлення певної дійсності можна порівняти із «дзеркалом» (відображенням) як рефлексією та тим, як ми на неї реагуємо.

Таким чином, окреслюється суб'єктивізм у вивченні властивостей свідомості індивідом та бажанні щось відкорегувати. Це означає допустимість можливості самотрансформації у відповідності до ситуативного розвитку.

Отже, перед педагогом постають наступні задачі:

1. Пошук сприятливих умов та середовища для акумуляції певних схильностей.

2. Артикуляція індивідуальних здатностей як доказ навчання.

3. Збільшення компетенцій Я-сфери в результаті синхронізації сензитивних періодів.

4. Пошук способів підвищення мотивації як бази для впорядкованої діяльності та розвитку здатностей.

5. «Робота над помилками» своїх поведінкових властивостей як прояву темпераменту для вдалого застосування поведінкових реакцій в дії.

Для саморегуляції педагогу стануть в нагоді відхід від категоричності як засобу обмеження волі Іншого, прийняття

позиції Іншого, визначення дозвільних меж самопоединки задля запобігання авторитарності, тобто, перехід від наказання (нересурсні відносини) до допоміжних відносин (ресурсні), оскільки вони дають можливість для розвитку комунікативної дії.

«Самооцінку» та «почуття самоцінності» слід культивувати шляхом проявлення емпатії, довіри, дружелюбності, конструктивності як розширення кола дозвільних можливостей, допоміжних відносин, стимулювання до успіхів в навчанні, а відтак, дивергентного мислення.

Задля культивування цінностей та потреб двох інтерактивних систем (учитель та учень) педагогу слід знайти нове бачення для протистояння професійному вигоранню у вигляді перетворення

інтеріндивідуальних відносин на інтраіндивідуальні системи, що мають досягати згоди при динамічності процесів самотрансформації.

Вчитель як продюсер має «приміряти» різні соціальні ролі як засоби протистояння професійному вигоранню, щоб бути цікавим учневі та відстоювати свою ідентичність. В період постмодерну інформативна перенасиченість справді постає певною проблемою, але й, в свою чергу, надає педагогу великий спектр можливостей для самотрансформації, особливо, згідно певним запитам соціуму як пошуку ним інтегративних шляхів для застосування Я-сфери. Насправді, – це і є модель «дзеркала» у проекції онтології на гносеологію та навпаки.

## Література

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. Москва : ЧеРо, Сфера, 2003. 203 с.
2. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності [навчальний посібник] / І.Д. Бех. Київ: «Академвидав», 2009. 248 с.
3. Дмитриева А.А. Концептуализация интроспекции в философии нового времени (Рене Декарт, Джон Локк, Дэвид Юм) / А.А. Дмитриева // *Вестник Московского университета. Серия 7 : Философия.* – № 2. – М. : Издательство: «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова» Издательский Дом (типография), 2014. – С. 24-39.
4. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений / Н.А. Бернштейн; Под редакцией В.П. Зинченко. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 608 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. [Текст]/Л.С.Выготский / Гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 4.
6. Лакан Ж. Имена-Отца / Жак Лакан; предисл. и общ. ред. Жак-Алэн Миллера ; [пер. с фр. Александра Черноглазова]. Москва : Гнозис, Логос, 2006. 160 с.
7. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. СПб. : Издательство «Питер», 2000. 416 с.
8. Павлов И.П. Избранные труды / под ред. Э.А. Асратяна / И.П. Павлов. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1951. 616 с.

## Reference

1. Gippenreyter, Yu. B. (2003), *Obschatsya s rebenkom. Kak?* [Communicate with a child. How?], Sfera, Moscow, Russia.
2. Bekh, I. D. (2009), *Psykholohichni dzherela vykhovnoi maisternosti* [Psychology sources of educational skills], «Akademvydav», Kyiv, Ukraine.
3. Dmitrieva, A. A. (2014), Conceptualization of introspection in the philosophy of modern times (Rene Descartes, John Locke, David Hume), *Vestnik Moskovskogo universiteta, Seriya 7 : Filosofiya*, vol.2, pp. 24-39.



4. Bernshtejn, N. A. (1997), *Biomehanika i psihologija dvigenija* [Biomechanics and psychology of movement], Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh, Russia.
5. Vygotskiy, L. S. (1982-1984), *Sobraniye sochineniy: v 6 t.* [Collected works in 6 t.], vol. 4, Pedagogika, Moscow, Russia.
6. Lakan, Zh. (2006), *Imena-Ottsa* [Fathers names], Logos, Moscow, Russia.
7. Rean, A. A. (2000), *Sotsialnaya pedagogicheskaya psihologiya* [Social pedagogical psychology], Izdatelstvo «Piter», StPeterburg, Russia.
8. Pavlov, I. P. (1951), *Izbrannyye trudyi* [Selected works], Izdatelstvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, Moscow, Russia

**Стаття надійшла до друку 18.04.2019 року**