

Теорія експериментального навчання

Maksymenko S. D. The theory of the experimental education / S. D. Maksymenko // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 37. – Kamianets-Podilskiy : Aksioma, 2017. – P. 7–18.

S. D. Maksymenko. The theory of the experimental education. The forming experiment is showed to be the method of scientific psychological and pedagogical research and the process of school education. It is primarily a practice of school training and upbringing, and only then, in the second turn, it can be considered as a scientific method. It is shown that the practice of the school educational process, becoming experimental, acquires an additional function – the function of the scientific method of psychological and pedagogical research. It is established that the transformation of the scheme of factor planning into a special subject of pupils' learning the structural characteristics of educational activities and the organization of active learning activities with them is a condition of pupils' productive individual constructing their own educational activities and corresponds to the pedagogical objectives of the forming experiment. It is found out that the individual forming experiment helps to discover the regularities of the formation of the training peculiarities in the conditions of individual education. It is established that the forming experiment allows us to study and evaluate not only the things that exists, but also the things that should exist, because it allows us to study phenomena in the most favorable conditions for their development (one can even say that in the most natural conditions). It is shown that the forming experiment was practiced in its development. It is found that mnemonic activities and its formation take place at two stages: firstly, mastering mental operations as independent actions, then – as means of mnemonic activities. It is confirmed that the further development of the forming experiment was associated with the implementation of the general theoretical position on the indissoluble connection of mental and external subject activities in specific psychological research.

Key words: theory of experimental education, forming experiment, training actions, development, research, mental operations, mnemonic activities, individual training.

С. Д. Максименко. Теорія експериментального навчання. Підтверджено, що формуючий експеримент – це метод наукового психолого-педагогічного дослідження та сам процес шкільного навчання, це, насамперед, практика шкільного навчання і виховання, і лише потім, у

другу чергу, він може розглядатися як науковий метод. Показано, що сама практика шкільного навчально-виховного процесу, стаючи експериментальною, набуває додаткової функції – функції наукового методу психолого-педагогічного дослідження. Встановлено, що перетворення схеми факторного планування в особливий предмет засвоєння учнями структурних характеристик учбової діяльності й організація з ними активних навчальних дій є умовою продуктивної самостійної побудови учнями своєї власної учбової діяльності і відповідає педагогічним цілям формуючого експерименту. З'ясовано, що за допомогою індивідуального формуючого експерименту відкриваються закономірності формування особливостей учбової діяльності в умовах індивідуального навчання. Встановлено, що формуючий експеримент дозволяє вивчати й оцінювати не тільки те, що вже існує, але і те, що повинно існувати, тому що він дозволяє вивчати явища в найбільш сприятливих для їхнього розвитку умовах (можна навіть сказати, що в найбільш природних умовах). Показано, що формуючий експеримент у своєму розвитку пройшов певний шлях, було виявлено, що мнемічна діяльність і її формування проходить два етапи: спочатку відбувається оволодіння розумовими операціями як самостійними діями, потім – як засобами мнемічної діяльності. Підтверджено, що подальший розвиток формуючого експерименту був пов'язаний з реалізацією загальнотеоретичного положення про нерозривний зв'язок психічної і зовнішньої предметної діяльності в конкретно-психологічних дослідженнях.

Ключові слова: теорія експериментального навчання, формуючий експеримент, навчальні дії, розвиток, дослідження, розумові операції, мнемічна діяльність, індивідуальне навчання.

С. Д. Максименко. Теорія експериментального обучения. Підтверджено, что формирующий эксперимент – это метод научного психолого-педагогического исследования и сам процесс школьного обучения и, прежде всего, практика школьного обучения и воспитания, и только потом, во вторую очередь, он может рассматриваться как научный метод. Показано, что сама практика школьного учебно-воспитательного процесса, становясь экспериментальной, приобретает дополнительную функцию – функцию научного метода психолого-педагогического исследования. Установлено, что преобразования схемы факторного планирования в особый предмет усвоения учащимися структурных характеристик учебной деятельности и организация с ними активных учебных действий является условием продуктивного самостоятельного построения учащимися своей собственной учебной деятельности и соответствует педагогическим целям формирующего эксперимента. Выяснено, что с помощью индивидуального формирующего эксперимента открываются закономерности формирования особенностей учебной деятельности в условиях индивидуального обучения. Установлено, что формирующий эксперимент позволяет изучать и оценивать не только то, что уже существует, но и то, что должно существовать, так как он позволяет изучать явления в наиболее благоприятных для их развития

условиях (можно даже сказать, что в наиболее естественных условиях). Показано, что формирующий эксперимент в своём развитии прошёл определённый путь, было обнаружено, что мнемическая деятельность и её формирование проходит два этапа: сначала происходит овладение мыслительными операциями как самостоятельными действиями, потом – как средствами мнемической деятельности. Подтверждено, что дальнейшее развитие формирующего эксперимента было связано с реализацией общетеоретического положения о неразрывной связи психической и внешней предметной деятельности в конкретно-психологических исследованиях.

Ключевые слова: теория экспериментального обучения, формирующий эксперимент, учебные действия, развитие, исследования, мыслительные операции, мнемическая деятельность, индивидуальное обучение.

Постановка проблеми. Формування особистості вимагає істотного поглиблення науково-психологічного аналізу цього процесу, а також виявлення потенційних можливостей відповідних психологічних методів. При вирішенні цих завдань, зокрема, важливу роль відіграє правильне уявлення щодо сутності і можливостей експерименту. Те, що методи вікової і педагогічної психології втратили характер споглядально-констатуючих і придбали формуючу спрямованість, є не що інше, як тенденція подальшого розвитку даної галузі психологічного знання. Як підкреслював В.В. Давидов, «дитяча і педагогічна психологія вступила в новий етап, на якому вивчення закономірностей психічної діяльності відбувається на основі й у формі експериментального навчання» [Давыдов, 1996, с. 5].

Обставини (умови життя і діяльності), які використовуються вихованням для досягнення педагогічних цілей, стають засобом виховання і частиною системи виховного (формуючого) впливу на особистість. З цим пов'язана вимога цілеспрямованого впливу не тільки безпосередньо на самого вихованця, але і на обставини його життєдіяльності.

Мета нашої статті – теоретико-методологічні та генетико-історичні методи дослідження теорії експериментального навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття, які традиційно використовуються у вітчизняній (радянській і пострадянській) педагогіці і психології, це поняття «навчання», «виховання» і «формування особистості», які споконвічно задають високо позитивну інтерпретацію впливу на особистість дитини.

Закордонні психологічні теорії віддають перевагу семантично нейтральному терміну «психологічне кондиціонування»,

підкреслюючи, що оцінка такого впливу виробляється щодо домінуючих у суспільстві цінностей. Питання про ефективність кондиціонування не пов'язане зі змістовною стороною впливу і визначається лише психологічною цінністю останнього. Щодо необхідності навчання (чи кондиціонування), то ця проблема виходить за рамки власне педагогічної психології.

Зрозуміло, практично усі вітчизняні теорії навчання, виховання і психічного розвитку виходять з апріорної цінності впливів, що соціалізують. Про це необхідно пам'ятати при оцінці філософських аспектів згаданих теорій. Гегелівська діалектика необхідною передумовою процесу розвитку вважає наявність функціонального об'єкта. Закони розвитку в ньому існують і діють не самі по собі, а лише через закони функціонування. Тому не можна зрозуміти закони розвитку, не вивчивши закони функціонування.

Отже, не випадково наукове пізнання починається з вивчення законів функціонування об'єктів відповідної галузі, і лише коли їх вивчено, з'являється можливість досліджувати закони розвитку [Максименко, 1990, с. 229–230]. Загалом, процес пізнання об'єкта проходить таким способом: від законів функціонування ми переходимо до законів розвитку, потім пояснюємо перші на основі останніх.

Метафізичне ж мислення замикає об'єкт у стаціонарному стані. Стаціонарний стан не є статичним (останнє виключає якби то не було зміни в об'єкті), він припускає різні функціональні зміни в об'єкті (в силу чого його називають також функціонуванням). Однак зміни в стаціонарному об'єкті, на відміну від розвиваючого, мають зворотний характер і не ведуть до виникнення чогось принципово нового [Максименко, 1990, с. 3]. Основною характеристикою стаціонарного об'єкта є його флуктуальність – варіативність, рухливість у рамках відносної незмінності. Стосовно закономірностей розвитку флуктуації виступають як випадкові моменти.

Як відомо, метод пізнання повинен бути адекватний об'єкту, що пізнається. Звідси логічна наявність у науках відповідних – функціональних і генетико-історичних – методів дослідження. Функціональні методи розкривають сталі (структурні і флуктуативні – власне, функціональні) стосунки усередині організму, характеризують сутність системного об'єкта в плані його стійкості, незмінності, з одного боку, і в плані його динамічності, внутрішньої рухливості його організації в даний обмежений відрізок часу – з іншого.

Генетико-історичні методи спрямовані на пізнання основних тенденцій, рушійних сил і механізмів, можливих шляхів перетворення наявної сутності і перетворення розглянутої системи в якісно відмінну, але генетично пов'язану з нею. Іншими словами, генетико-історичні методи спрямовані на вивчення системи в її розвитку і формуванні. Стосовно психології, необхідність існування подібних методів виражається в усвідомленій вимозі вивчати психічні явища в умовах формування, більше того – за допомогою власне самого формування. Формування як специфічний спосіб розвитку психічних явищ виступає одночасно і як метод їхнього вивчення. Тим самим поняття «формування» набуває функції системоутворення і стає одним з фундаментальних у поясненні сутності психічного становлення і розвитку особистості. Під формуванням у психології розуміється «сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, які мають за мету створити в нього систему визначених соціальних цінностей, світогляд, концепцію життя, виховати певні соціально-психологічні якості і склад мислення» [Анцыферова, 2002, с. 5]. Процес формування виступає як зовнішній стосовно індивіда процес, як вплив на нього суспільних агентів. Однак зміст формування цим не вичерпується і, як справедливо підкреслює Л.І. Анцыферова, формуванням також є «процес утворення під впливом різних соціальних чинників певного типу системних відносин усередині цілісної психологічної організації особистості» [Анцыферова, 2002, с. 5].

Формування як інтимно-психологічний, внутрішній процес є процесом творення визначеним способом організованої особистості, виражаючись тавтологічно, її визначеної форми. У термінах вікової і педагогічної психології внутрішнє формування є не що інше, як становлення психологічних новоутворень.

Як відомо, психологічні новоутворення поступово набувають відповідної логіки розвитку, тому формування як внутрішній особистісний процес деякою мірою не залежить від формування як зовнішнього суспільного впливу на особистість. Це положення не суперечить суспільній детермінації розвитку особистості, але лише вимагає погодженості знань про цю детермінацію з визнанням деякої автономності (відносної самостійності) особистості. Як підкреслював Г.С. Костюк, що розробив теорію специфічних рушійних сил розвитку, сам розвиток не є наслідком навчання, він має свої особливості. «Історія розумового розвитку дитини, формування її свідомості і самосвідомості відбувається в процесі навчання і виховання. Однак вона має свої особливості, свої за-

кони, пов'язані з законами навчання і виховання, але не тотожні з ними, і свої специфічні рушійні сили» [Костюк, 1980, с. 12].

Отже, формування як зовнішній вплив і формування як внутрішній психологічний процес – подібні. Таке їх співвідношення лежить в основі поняття про формуючий експеримент.

Однак, перш ніж приступити до розгляду цього поняття, вкажемо на деякі особливості традиційного експерименту, що, на нашу думку, в деякій мірі можуть бути визначені як непрямі передумови виникнення власне формуючого експерименту. Традиційному експерименту в значній мірі історично властива аналітичність і визначена абстрактність. Досліджуваний процес береться ізольовано, усередині однієї визначеної (заданим експериментом) системи умов. (Для розкриття ж взаємозв'язку різних функцій і законів протікання психічних процесів необхідне застосування додаткових аналітичних засобів – наприклад, генетичного методу.)

«Далі експеримент у психології проводиться звичайно в умовах, далеких від тих, в яких протікає практична діяльність людини. Тому закономірності, що розкривали експеримент, були дуже загального абстрактного характеру, вони не давали можливості безпосередніх висновків для організації людської діяльності у виробничій праці чи в педагогічному процесі.

Спроби додати ці абстрактні закономірності до практики часто перетворювалися в механічне перенесення результатів, отриманих в одних умовах, на інші, часто зовсім різномірні. Ця абстрактність психологічного експерименту змусила шукати нові методичні прийоми для вирішення практичних завдань» [Костюк, 1969, с. 38].

З огляду на складності традиційного експерименту для їхнього подолання, С.Л. Рубінштейн запропонував наступні міри: по-перше, перетворити експеримент зсередини, щоб перебороти штучність традиційного експерименту, і, по-друге, доповнити експеримент іншими методичними засобами. Якщо розглянути експеримент зсередини, то сукупність факторів, на які впливає експериментатор, можна умовно розділити на дві групи – фактори середовища, чи умови, у яких протікає досліджувана діяльність, і фактори суб'єкта, чи власне діяльність випробуваного. У природному експерименті А.Ф. Лазурського, як справедливо зауважує С.Л. Рубінштейн, «експериментальному впливу піддаються умови, у яких протікає досліджувана діяльність, сама ж діяльність піддослідного спостерігається в природному протіканні» [Рубінштейн, 2003, с. 39]. В іншому положенні, сфор-

мульованому С.Л. Рубінштейном, найбільш повно і логічно виступає необхідність появи формуючого експерименту як способу психолого-педагогічних досліджень. «Ми вводимо в наші дослідження з психології дитини інший варіант природного експерименту. Лазурський унікав безпосереднього впливу на дитину в інтересах «природності».

Але насправді дитина розвивається в умовах виховання і навчання, тобто певним чином зазнає організованого впливу на неї. Тому дотримання природних умов розвитку зовсім не вимагає усунення усякого впливу взагалі. Вплив, побудований за типом педагогічного процесу, цілком природний. Ми і вводимо його в експеримент, реалізуючи, отже, новий варіант «природного» експерименту, що повинен, на нашу думку, зайняти центральне місце в методиці психолого-педагогічного дослідження дитини.

Ми вивчаємо дитину, навчаючи її. Ми не відмовляємося заради цього від експериментування на користь спостереження за педагогічним процесом, а вводимо елементи педагогічного впливу в самий експеримент, будуючи вивчення за типом експериментального уроку. Навчаючи дитину, ми прагнемо не зафіксувати стадію чи рівень, на якому знаходиться дитина, а допомогти їй просунутися на наступну стадію. У цьому просуванні ми вивчаємо закономірності розвитку дитячої психіки» [Рубінштейн, 2003, с. 40].

Отже, формуючий експеримент – це метод наукового психолого-педагогічного дослідження. Але це своєрідний метод, що різко відрізняється від інших. Своєрідність його полягає в наступному. Традиційні методи є чисто науковими утвореннями, які ззовні накладаються на досліджуваний предмет. Якщо, наприклад, таким предметом виступає формування розумових дій учня в процесі навчання, то використання традиційних методів (назвемо їх академічними) дозволяє досліднику судити про цікавий для нього предмет непрямым чином.

Справді, якщо дослідника цікавить формування розумових дій у процесі шкільного навчання, а він пропонує учню тестові завдання не з програмного матеріалу й отримані дані переносить на можливі дії з програмним матеріалом, то таке експериментування не можна назвати прямим. Не розглядаючи тут спеціально питання про правомірність подібних переносів, укажемо лише на специфічну відмінність формуючого експерименту як методу психолого-педагогічного від «академічних» методів.

Дослідження, проведене методом формуючого експерименту, має форму експериментальної побудови самого процесу

шкільного навчання. Формуючий експеримент не є чисто наукове утворення, це тип реального навчально-виховного процесу, експериментального у своїй нетрадиційності.

Формуючий експеримент – це сам процес шкільного навчання, це насамперед практика шкільного навчання і виховання, і лише потім, у другу чергу, він може розглядатися як науковий метод. Сама практика шкільного навчально-виховного процесу, стаючи експериментальною, набуває додаткової функції – функції наукового методу психолого-педагогічного дослідження.

Повторюючи ще раз положення С.Л. Рубінштейна про те, що, вивчаючи дитину, ми її навчаємо, зазначимо, що це положення є найбільш стиснутим і ємним визначенням суті формуючого експерименту. Формуючий експеримент як метод вивчення психічного й особистісного розвитку в навчанні є специфічною організацією учбової діяльності учнів, у якій експериментально-педагогічний вплив спрямований на її основні структурні компоненти.

Методично формуючий експеримент здійснюється таким способом. До експериментального навчання додається констатуючий експеримент, у ході якого з'ясується стан «предмета дослідження». Як правило, останній показує, що до спеціального навчання «предмет дослідження» представлений в учбовій діяльності учнів (чи в особливостях їхньої особистості) у вигляді потенції. Для організації експериментального навчання виділяється низка компонентів учбової діяльності, що задаються учням як предмет засвоєння, тобто формуються в них. Експериментальне навчання (формуючий експеримент) зазвичай будується таким чином, що дослідник керує процесом формування необхідних «параметрів» учбової діяльності. Послідовне введення цих параметрів у формуючий експеримент (чи послідовне їх формування) практично реалізує так звану схему факторного планування [Теплов, 1953].

Перетворення схеми факторного планування в особливий предмет засвоєння учнями структурних характеристик учбової діяльності й організація з ними активних навчальних дій є, на наш погляд, умовою продуктивної самостійної побудови учнями своєї власної учбової діяльності і відповідає педагогічним цілям формуючого експерименту. Види формуючого експерименту можна умовно поділити на лабораторні і класні, причому усередині кожної з цих двох груп можливе виділення індивідуальних і групових форм проведення експерименту. За допомогою індивідуального формуючого експерименту відкриваються законо-

мірності формування особливостей учбової діяльності в умовах індивідуального навчання.

Не треба вважати, що дані індивідуального формуючого експерименту можуть розглядатися як істини в останній інстанції – вони повинні уточнюватися і поглиблюватися під час класного (групового) формуючого експерименту. Шляхом класного формуючого експерименту повинні розкриватися специфічні особливості засвоєння учнями того чи іншого навчального матеріалу і формування в них компонентів учбової діяльності в умовах навчання в класному колективі, в активному співробітництві з вчителем і своїми однолітками.

Формуючий експеримент дозволяє вивчати й оцінювати не тільки те, що вже існує, але і те, що повинно існувати, тому що він дозволяє вивчати явища в найбільш сприятливих для їхнього розвитку умовах (можна навіть сказати, що в найбільш природних умовах). Дослідження у вигляді формуючого експерименту набуває активний освітній і виховний характер. Формуючий експеримент у своїй основі розрахований на одержання позитивних результатів у навчанні учнів. Він спрямований на забезпечення кращих результатів у порівнянні з учителями-практиками. Формуючий експеримент впливає з потреб шкільної практики – необхідності удосконалення навчально-виховної роботи і підвищення її ефективності.

Формуючий експеримент у своєму розвитку пройшов певний шлях. Спочатку формуючий вплив був спрямований на окремі психічні процеси та їхні властивості, що дозволило виявити закономірності у функціонуванні і розвитку цих процесів і властивостей. Наприклад, було виявлено, що мнемічна діяльність і її формування проходить два етапи: спочатку відбувається оволодіння розумовими операціями як самостійними діями, потім – як засобами мнемічної діяльності.

Подальший розвиток формуючого експерименту був пов'язаний із реалізацією загальнонотеретичного положення про нерозривний зв'язок психічної і зовнішньої предметної діяльності в конкретно-психологічних дослідженнях. Експериментальне формування розумових дій з'ясувало, зокрема, що їхньою основою є дії з предметом, що його заміщує; останні в ході (чи в результаті) інтеріоризації стають психічною реальністю.

Якісне зрушення в застосуванні формуючого експерименту відбулося в результаті вивчення психіки в умовах перебудованого, трансформованого навчання на основі конструювання навчальних програм за принципом сходження від абстрактного до

конкретного. Тут на основі змістовного узагальнення знань формуванню піддавалися не окремі психічні процеси чи властивості, а учбова діяльність у цілому. Даний формуючий експеримент складався з двох етапів: спочатку конструювалася навчальна програма і з'ясовувалося, як її особливості визначають структуру учбової діяльності, потім вивчалися психічні новоутворення в умовах формування учбової діяльності. Вивчення психічного розвитку учнів шляхом цілеспрямованого формування їхньої учбової діяльності є найбільш послідовним і адекватним використанням формуючого експерименту. При цьому саме формування учбової діяльності перетворюється у своєрідний метод вивчення психічного розвитку.

Отже, еволюцію формуючого експерименту можна представити як низку етапів, що характеризуються розширенням сфери формованої психічної реальності (властивість чи особливість психічного процесу – психічний процес – розумова дія – цілісне психічне новоутворення в умовах формування учбової діяльності). Ці теоретичні положення є вирішальними при визначенні можливостей формуючого експерименту в розвитку особистості в умовах сучасного шкільного навчання. Вирішальним же вони виступають остільки, оскільки сам формуючий експеримент є не чим іншим, як саме процесом навчання – експериментально організованим, виконуючим одночасно функції науково-дослідного методу і прийому навчання.

Висновки. Жоден метод, який не є одночасно способом впливу на особистість, способом її формування, не може служити адекватним інструментом для пізнання закономірностей формування і розвитку особистості. Це положення обумовлює необхідність подальшого аналізу можливостей формуючого експерименту у вивченні проблем формування і розвитку особистості в процесі шкільного навчання. Проблема формування і розвитку особистості учня вимагає застосування адекватних їй методів.

Найбільш перспективно і послідовно розкриває сутність формування психічних процесів особистості, як ми уже вказували, формуючий експеримент. Його адекватність і перспективність впливають з потреб реального шкільного навчально-виховного процесу. Педагог-практик, здійснюючи реальне формування особистості учня, зацікавлений насамперед у знанні особливостей і закономірностей саме формування, а не спонтанного розвитку психічних явищ. Якщо ми хочемо знати, як утворилося це психічне явище, то повинні з'ясувати його походження, тобто відтворити це утворення, сформувані психічне явище експери-

ментальним шляхом. Формуючий експеримент, задаючи шлях присвоєння індивідом «механізмів мислення», тим самим дозволяє учню створювати (формувати) власну активну діяльність.

Необхідність формування і розвитку особистості в умовах сучасного шкільного навчання вимагає реконструкції самого навчання, щоб воно, як писав Е.В. Ільєнков, «у стиснутій, скороченій формі відтворювало дійсний історичний процес народження і розвитку... знань» [Ільєнков, 1992, с. 13]. Формуючий експеримент, виступаючи найбільш адекватним і перспективним методом психолого-педагогічного дослідження, одночасно, по суті, є саме таким перебудованим, експериментальним навчанням, здатним вирішити завдання формування в учнів учбової діяльності й особистості загалом.

Список використаних джерел

1. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2002. – С. 207–212.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 541 с.
3. Ильенков Э. В. Диалектическая логика / Э. В. Ильенков. – М. : Наука, 1992. – 216 с.
4. Костюк Г.С. Принципы развития в психологии / Г. С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 118–152.
5. Максименко С. Д. Теория і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К. : КДП, 1990. – 240 с.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 508 с.
7. Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии / Б. М. Теплов // Известия АПН РСФСР. – 1953. – С. 49–74.

Spysok vykorystanyh dzherel

1. Ancyferova L. Y. Psychologyja formirovaniya y razvytyja lichnosti / L. Y. Ancyferova // Psychologyja lichnosti v trudah otechestvennyuh psihologov. – SPb. : Pyter, 2002. – S. 207–212.
2. Davyydov V. V. Teoryja razvyvajushhego obucheniya / V. V. Davyydov. – M. : YNTOR, 1996. – 541 s.
3. Yl'enkov Э. V. Dyalektycheskaja logyka / Э. V. Yl'enkov. – M. : Nauka, 1992. – 216 s.

4. Kostjuk G.S. Pryncyp razvytyja v psyhologyy / G.S. Kostjuk // Metodologicheskyye y teoreticheskye problemy psyhologyy. – M. : Nauka, 1969. – S. 118–152.
5. Maksymenko S. D. Teorija i praktyka psyhologo-pedagogichnogo doslidzhennja / S. D. Maksymenko. – K. : KDIP, 1990. – 240 s.
6. Rubynshtejn S.L. Byytye y soznanye. Chelovek y myr / S.L. Rubynshtejn. – SPb. : Pyter, 2003. – 508 s.
7. Teplov B.M. Ob ob#ektyvnom metode v psyhologyy / B. M. Teplov // Yzvestyja APN RSFSR. – 1953. – S. 49–74.

Received February 10, 2017

Revised March 7, 2017

Accepted April 12, 2017

УДК 159.942.923

I. В. Ананова

ivananova19@gmail.com

Типологія переживання почуття провини

Ananova I. V. Typology of experiencing the feeling of guilt / I. V. Ananova // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Issue 37. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2017. – P. 18–31.

I. V. Ananova. Typology of experiencing the feeling of guilt. The author's typology of personality experiencing of feeling guilt is proposed and empirically justified. There is analyzed the development of the problem on the typology of experiencing the feeling of guilt in native psychology. It is showed that the large number of correlations between indicators of feeling guilt and a wide range of personality character attest to the fact of existing some typical ways for personality to experience guilt. It is described the empirical and statistical research tools. According to the results of factor analysis of the indicators of feeling guilt and self-condemnation, personal self-attitude, emotional imbalance, defense mechanisms and coping behavior it is revealed five types of feeling guilt: 1) a tendency to self-blame as a manifestation of global negative attitude towards oneself – orientation for self-impairment; 2) liability to a positive attitude toward oneself, where there is not allowed feelings of guilt – oriented to not self-condemnation; 3) the tendency to experience guilt because of severe need to keep a positive