

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективним є напрям досліджень, спрямований на вивчення мотиваційних, емоційних та когнітивних показників прояву перфекціонізму у фахівців медичного профілю; дослідження онтогенетичного аспекту цієї проблеми, гендерних, статевих, крос-культурних відмінностей у проявах перфекціонізму, а також удосконалення методів психодіагностики типів, форм та структури перфекціонізму для створення ефективних корекційних програм і тренінгового навчання.

### *Література*

1. Вірна Ж. П. Неврогенез професійних деструкцій особистості / Ж. П. Вірна // Психологічні перспективи. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – Вип. 19. – С. 84–91.  
Virna Zh. P. Nevrogenez profesiinyh destruktzii osobystosti [Neurogenesis of professional destructions of personality] / Zh. P. Virna // Psykholoqichni perspektivy. – Lutsk : Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrainki, 2012. – Vyp. 19. – S. 84–91.
2. Лазько А. М. Конструктивний перфекціонізм як чинник професійно-психологічної адаптованості майбутнього медичного працівника : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Лазько А. М. ; Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк : [б. в.], 2016. – 20 с.  
Lazko A. M. Konstruktyvnyi perfektsionizm yak chynnyk profesiino-psykholoqichnoi adaptovanosti maibutnoho medychnogo pratsivnyka : avtoref. dis. ... kand. psykol. nauk : 19.00.01 [Constructive perfectionism as a factor of professional psychological adaptation of the future health worker] / Lazko A. M. ; Skhidnoievrop. nats. un-t im. Lesi Ukrainki. – Lutsk : [b. v.], 2016. – 20 s.

УДК 159.922

**Н. К. Вічалковська, О. Є. Іванашко**

Received January 10, 2015;

Revised March 03, 2016;

Accepted April 26, 2016.

## **МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті подано психологічний та науковий аналіз метафори. Визначено базові компоненти розуміння метафори молодшими школярами. Розуміння й розпізнавання метафори дітьми розглянуто в контексті співвідношення діяль-

ності та її осмислення. Обґрунтовано положення про те, що діагностика розпізнавання метафори дітьми має включати не лише контроль правильності виконання деякої дії, а й контроль правильності обґрунтування й осмислення цієї дії. Проаналізовано експериментальні дослідження розуміння й розпізнавання метафор дітьми, котрі використовують тільки критерій правильності виконання дій. Експериментальні дані науковців свідчать про те, що, на відміну від розуміння, розпізнавання метафори викликає значні труднощі. Ці дані узгоджуються з відомим фактом більш пізнього усвідомлення і формування у дітей реальності мови та мовлення порівняно з реальністю предметів зовнішнього світу й дій з ними. Отже, метафора дисгармонізує з багатьма параметрами і практичного, і наукового дискурсу. Водночас її використовують і в побуті, і в науці. Метафора узгоджується з експресивно-емоційною функцією практичної мови. Проте більш важливе друге її джерело: метафора відповідає здатності людини вловлювати та створювати подібність між надто різними індивідами й класами об'єктів. Серед засобів соціалізації особистості поглибленого наукового вивчення потребують ті з них, які можна цілеспрямовано вдосконалювати для ефективного застосування в навчально-виховному процесі в загальноосвітній школі, починаючи вже з перших класів. Адже діти молодшого шкільного віку мають специфічні труднощі соціалізації, постають перед проблемою адаптації до нової соціальної ролі, нового статусу, що є серйозним випробовуванням їх психічних та фізичних можливостей.

**Ключові слова:** метафора, уява, розвиток, ідентифікація, творчість, соціалізація.

**Vichalkovska N. K., Ivanashko O. Ye. Metaphor as Instrument of Socialization of Primary School Age Children.** The article represents psychological and scientific analysis of metaphor. The basic components of understanding the metaphor by junior pupils have been defined. Understanding and identification of metaphor by children have been considered in the context of correlation of activity and its interpretation. The statement has been grounded that diagnostics of metaphor identification by children must include not only execution correctness control of some action, but also grounding correctness control and comprehension of this action. Presented experimental studies of understanding and identification metaphors by children that use only correctness criterion of activity execution have been analyzed. Represented experimental data of scientists demonstrate, that in contrast to the understanding, the identification of metaphor is very difficult. These data are consistent with the known fact of the later comprehension and formation of language and speech reality in children compared with the reality of external world objects and actions with them. As a result, metaphor does not harmonize with many parameters of both practical and scientific discourse. However it is used in daily life and in science. Metaphor is consistent with expressive and emotional function of practical speech. However more important is its second source: metaphor corresponds human ability to capture and create similarity between very different individuals and classes of objects. Among means of personality socialization, deep scientific studies require those, that

can be purposefully improved in order of effective use in educational process in comprehensive school, starting from the first classes. Primary school age children have specific difficulties of socialization, facing the problem of adaptation to the new social role, new status, that is serious ordeal of their mental and physical capabilities.

**Keywords:** metaphor, imagination, development, identification, creativity, socialization.

**Вичалковская Н. К., Иванашко О. Е. Метафора как средство социализации детей младшего школьного возраста.** В статье представлен психологический и научный анализ метафоры. Определены базовые компоненты понимания метафоры младшими школьниками. Понимание и распознавание метафоры детьми рассматривается в контексте соотношения деятельности и ее осмысления. Обосновывается положение о том, что диагностика распознавания метафоры детьми должна включать не только контроль правильности выполнения определённого действия, но и контроль правильности обоснования и осмысления этого действия. Анализируются экспериментальные исследования понимания и распознавания метафор детьми, использующие только критерий правильности выполнения действий. Экспериментальные данные ученых свидетельствуют о том, что, в отличие от понимания, распознавание метафоры вызывает значительные трудности. Эти данные согласуются с известным фактом более позднего осознания и формирования у детей реальности языка и речи, по сравнению с реальностью предметов внешнего мира и действий с ними. Итак, метафора дисгармонирует со многими параметрами как практического, так и научного дискурса. Вместе с тем, ею пользуются и в быту, и в науке. Метафора сочетается с экспрессивно-эмоциональной функцией практики языка. Однако более важен второй ее источник: метафора отвечает способности человека улавливать и создавать сходство между слишком разными индивидами и классами объектов. Среди факторов социализации личности углубленного научного изучения требуют те из них, которые можно целенаправленно совершенствовать с целью эффективного применения в учебно-воспитательном процессе в общеобразовательной школе, начиная с первых классов. Ведь дети младшего школьного возраста имеют специфические трудности социализации, сталкиваются с проблемой адаптации к новой социальной роли, новому статусу, что является серьезным испытанием их психических и физических возможностей.

**Ключевые слова:** метафора, воображение, развитие, идентификация, творчество, социализация.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** Сучасні завдання, поставлені перед освітою у зв'язку з її реформуванням, сприяють посиленню уваги до процесу соціалізації дитини. На сучасному етапі цей процес відбувається в несприятливих умовах загальної соціально-економічної кризи нашого суспільства на фоні суперечливих світових тенденцій глобалізації та технократизації. Серед засобів соціалізації поглибленого наукового вивчення потребують ті, які можна цілеспря-

мовано вдосконалювати для ефективного застосування в навчально-виховному процесі в загальноосвітній школі, починаючи вже з перших класів. Адже діти молодшого шкільного віку мають специфічні труднощі соціалізації, постають перед проблемою адаптації до нової соціальної ролі, нового статусу, що є серйозним випробовуванням їх психічних та фізичних можливостей. Одним із дієвих засобів соціалізації молодших школярів є метафора. Метафора – лінгвістичний засіб, за допомогою якого абстрактне поняття виражається засобами аналогії. Вважається, що не існує жодних визначальних ознак метафор, окрім певного порушення буквальності. І саме з цієї форми порушень з'являються їхні емоційні й когнітивні ефекти. Це різноплановий феномен: в аспекті поведінки і спілкування вона означає спосіб вираження почуттів та передачі ідей; у глибинно-психологічному – виступає як механізм маскування несвідомого змісту психіки, у практичному – як терапевтичний і дидактичний засоби. Завдяки своїм властивостям метафора в психологічному значенні дає змогу точніше діагностувати, проводити корекцію, легше відстежувати динаміку психологічних процесів, станів і властивостей, а також здійснювати екологічну перевірку досягнутих психокорекційних ефектів. Можна стверджувати, що метафора інтегрує емоційне й когнітивне відображення дійсності, актуалізує мисленнєві (дискурсивні та інтуїтивні) можливості, допомагає учням упевненіше діяти в проблемних ситуаціях, здійснювати самостійний пошук розв'язання завдань, адекватно реагувати на стрімкі зміни сучасності тощо. Володіючи такого роду вміннями справлятися з труднощами, дитина відчувається комфортніше в навколишньому світі, її соціалізація відбувається більш гармонійно.

**Аналіз досліджень цієї проблеми.** Самостійним об'єктом психологічних досліджень метафора виступає лише від середини 1970-х рр.; відтоді вивчення метафори відразу стає «гарячою темою». Можна виділити два основних напрями експериментально-психологічних досліджень метафори: 1) перевірка моделі розуміння Дж. Серля; 2) вивчення розуміння метафори дітьми.

Як бачимо, головним предметом вивчення виступає розуміння метафори.

К. І. Алексєєв підкреслює, що «розуміння метафори – це знаходження основи альтернативної класифікації. Поряд із розумінням доцільно виділити ще один спосіб сприймання метафори, розпізнавання

та виявлення конфлікту традиційної й альтернативної класифікації. Відмінність між розумінням і розпізнаванням можна сформулювати так: якщо ми зрозуміли метафору, то ми встановили, що цей вираз – метафора, а не звичайне буквальне висловлювання».

Виникають такі запитання:

1. Яке співвідношення між цими двома способами сприймання метафори?

2) У якому із них виявляється специфіка метафор?

Розуміння й розпізнавання незалежні: можливі випадки розуміння без розпізнавання й розпізнавання без розуміння; розуміння метафори не специфічне для неї й підпорядковується тим самим законами, що й розуміння звичайних буквальних висловлювань; специфіка метафори виявляється під час її розпізнавання.

Проблема співвідношення розуміння й розпізнавання метафори, хоч і не в такій постановці, давно вивчається в психології. По суті справи, і дослідження з перевірки моделі розуміння метафори дітьми можна осмислити як дослідження саме цієї проблеми. Розглянемо в цьому зв'язку серію праць із когнітивної психології.

Дж. Серль формулює проблему таким чином: «Проблема функціонування метафори є окремим випадком більш загальної проблеми, а саме пояснення того, як відрізняються значення того, хто говорить і значення речення або слова... наше завдання при створенні теорії метафори – спробувати сформулювати ті принципи, які співвідносять буквальне значення речення з метафоричним значенням висловлювання». І як перший такий принцип Дж. Серль стверджує потребу розпізнавання метафори: «Якщо висловлювання, взяте буквально, побудоване неправильно, шукай значення висловлювання, що відрізняються від значення речення» [7].

Положення про потребу розпізнавання метафори для її розуміння запозичене психологією з аналітичної філософії, і тим самим був змінений його статус: із належного (модальність розмірковування філософії) воно перетворилося у реальний (модальність розмірковувань науки) механізм розуміння. У психології це положення (у більш розгорнутому вигляді) вперше сформулювали Г. Кларк і П. Люсі:

1. Одержати буквальну інтерпретацію висловлювання.

2. Перевірити, чи узгоджується ця інтерпретація з контекстом висловлювання.

3. Якщо ні, то шукати альтернативу, метафоричну інтерпретацію.

За цим формулюванням закріпилася назва «стадіальна модель розуміння метафори». Це був перший крок у розпізнанні метафори.

К. І. Алексєєв у дослідженні метафори як об'єкта у філософії та психології зауважує: «...якщо стадіальна модель правильна, то на розуміння речень з переносним смислом має витратитися більше часу, ніж на розуміння відповідних речень із буквального смислом» (оскільки потрібно затратити час на розпізнавання). Стадіальна модель не знайшла свого підкріплення і в експериментах на інших видах матеріалу: метафорах, прислів'ях, ідіомах, реченнях, які могли отримати або буквально, або метафоричну інтерпретацію залежно від контексту.

Отже, проведені експерименти показують, що розуміння метафори може відбуватися і без її розпізнавання. Такі ж результати були отримані і в дослідженнях розуміння метафори дітьми: діти цілком адекватно розуміють метафору вже з чотирьох років, хоч вони ще не володіють самим поняттям «метафора» і, більше того, не володіють достатньою мірою системою понять, що в принципі робить неможливим виявлення конфлікту традиційної і альтернативної класифікації, тобто розпізнавання метафори. Протилежний випадок (розпізнавання метафори без її розуміння) також досить легко уявити – смисл деяких метафор (особливо поетичних) зрозумілий далеко не відразу, зате відразу видно, що певний вираз являє собою метафору.

Таким чином, ми маємо достатньо підстав стверджувати, що розуміння метафори і її розпізнавання незалежні: розпізнавання метафори не конче потрібне для її розуміння; можливі випадки розпізнавання без розуміння. Ці експериментальні дані можна обґрунтувати теоретично, звернувшись до літератури з розуміння.

У дослідженнях О. К. Тихомирова, В. В. Знакова можна виділити два основні погляди на розуміння і, відповідно, два значення терміна «розуміння»:

- 1) розуміння як процес;
- 2) розуміння як результат цього процесу.

Розуміння як результат – це деякі знання, які включаються в уже наявну систему знань чи належать до неї. Такий погляд трапляється в низці праць [2; 3; 7].

Сучасний широкий спектр теорій, що охоплюють філософські, психологічні та фізіологічні погляди на природу метафори, а також проблеми її розуміння, ми знаходимо і в дослідженнях зарубіжних учених-психологів (М. Еріксон, Е. Фромм, А. Міллер, К. Роджерс та ін.).

З огляду на теорії вказаних вище авторів ми виявляємо цікаву паралель між літературною і терапевтичною метафорами. Прекрасним прикладом використання метафори як літературного, так і терапевтичного прийому є казка. Написана образною мовою, вона містить глибокий психологічний смисл. Не вся література має лікувальний вплив, тому потрібно відчувати тонку відмінність між літературною й терапевтичною метафорами. Вони мають одну загальну рису – співвіднесення, тобто здатність викликати в читача або слухача синхронність сприймання метафори і її змісту. Це сприймання може проходити на декількох рівнях, і саме тут ці два види метафори розходяться.

У літературній метафорі співвіднесення між метафорою і її змістом має бути настільки близьким, щоб викликати відчуття близькості образу, тобто його зображувальне багатство повинне захопити читача, навіть якщо описані переживання або події йому не знайомі, віддалені від його особистого досвіду.

Якщо головною метою літературної метафори є описовість, то терапевтична метафора ставить своїм завданням зміну, нове тлумачення, створення нової шкали цінностей. Щоб отримати такий результат, терапевтична метафора має володіти образністю літературної метафори й бути ситуативно близькою особистому досвіду читача. Зміст розповіді: характери, події, установка мають бути співзвучні звичному світосприйманню слухача і читача, і викладені зрозумілою мовою.

Якщо розглянути казки з погляду їх терапевтичного впливу, то можна помітити в них низку загальних рис:

1) вони позначають у метафоричній формі конфлікт головного героя;

2) утілюють підсвідомі процеси в образах друзів та помічників (що показують можливості й здібності головного героя), а також у образах розбійників та різного роду перепон (що показують страх і невіру героя);

3) створюють в образній формі аналогічні повчальні ситуації, де герой перемагає;

4) показують метафоричну кризу в контексті її обов'язкового розв'язання, коли герой долає всі перепони й перемагає;

5) дають герою можливість усвідомити себе в новій якості в результаті здобутої перемоги;

6) завершуються тріумфом, під час якого всі віддають належне особливим заслугам героя.

Досліджуючи феномен метафори, Копп розрізняє три види пізнання: раціональне, емпіричне й метафоричне. Він вважає, що останній вид розширює можливості двох попередніх і навіть витісняє їх. «Метафоричне пізнання не залежить прямо від логічних розмірковувань і не потребує точної перевірки нашого сприймання. Розуміти світ метафорично – значить уловлювати на інтуїтивному рівні ситуації, у яких досвід набуває символічного виміру і нам відкриваються численні співіснуючі значення, що надають один одному додаткових смислових відтінків» [7].

У класичних теоріях метафори завжди були тісно пов'язані уява, відчуття та почуття. Тим самим теорія метафори неповна, якщо вона не зумовлює місця й ролі відчуття та почуття в метафоричному процесі. Ці психічні процеси – справжні компоненти когнітивного аспекту, які відбиваються на семантичному аспекті метафори й сприяють інформативній значущості.

Осмыслити роль відчуттів можна, виходячи з таких трьох компонентів, на яких ґрунтується теорія уяви. По-перше, відчуття та почуття супроводжують і доповнюють уяву в її функції схематизації нового предикативного узгодження. Така схематизація являє собою бачення того, як у подібності змішується «подібне» і «неподібне».

Тепер ми можемо говорити про те, що таке раптове розуміння нового узгодження «відчувається» так, як «бачиться». Коли ми говоримо про те, що воно відчувається, ми підкреслюємо той факт, що включаємося в процес як знаючі суб'єкти. Якщо процес можна назвати так, як назвав його П. Рікер (предикативною асиміляцією), це означає, що ми асимільовані з тим, що бачиться як подібне. Саме асиміляція – один із наслідків, які випливають з «іллокутивної» сили метафори як мовного акту. Ми відчуваємо подібним те, що бачимо подібним. Таким чином, відчуття, почуття та уява завжди були тісно пов'язані в класичних теоріях метафори, специфіка якої виявляється не в процесі її розуміння, а в процесі розпізнавання й полягає в тому, що метафора – це твір мистецтва.

Цікаві думки з приводу метафори висловив К. Г. Алексєєв. Він уподібнює сприймання метафори сприйманню кольору. Подібно до того, як певне електромагнітне випромінювання сприймається як колір, так і певні нормативні системи сприймаються як метафори, забарвлюючи досить простий зміст альтернативної класифікації предметів. Подібно до кольору, що являє собою суто психологічний феномен, в основі якого лежать деякі фізичні явища, метафора – також



суто психологічне утворення, в основі якого лежать певні нормативні системи. Обговорення феномену метафори в методологічному аспекті свідчить про усвідомлення тієї ролі, яку метафора виконує в процесі пізнання як лінгвістична модель, що використовується як інструмент для розвитку, на нашу думку, цінної риси особистості – допитливості. Виникає запитання: якими засобами можна збагатити психічну реальність людини?

Пошук відповіді на це запитання лежить на площині взаємодії життєвих і наукових понять, або, кажучи складною мовою Жана Піаже, у процесах горизонтального і вертикального декаляжу операцій. А суть справи в тому, що життєві й наукові поняття людини мають різні шляхи розвитку, які розгортаються в єдиній психічній реальності. Це неминуче зумовлює їх взаємодію і взаємовплив [3]. Проте даними життєвої психології, що виражені в життєвих поняттях, не можна довільно оперувати, а наукові поняття можуть бути недостатньо насичені конкретним змістом. Засвоєння різних понять приводить до зміни функціонального стану свідомості. Закономірність тут, на думку Л. С. Виготського, полягає в тому, що для оволодіння змістом свідомості потрібно, щоб цей зміст уже був у ньому наявний. Словесна інтроспекція заснована на узагальненні внутрішніх форм активності [2]. Л. С. Виготський, аналізуючи естетичний вплив твору мистецтва, підкреслює: у художньому творі завжди закладена деяка суперечність між матеріалом і формою, автор ніби спеціально підбирає складний матеріал, такий, який чинить опір своїми властивостями усім намаганням автора сказати те, що він хоче сказати [1].

Народження за допомогою слова нових форм узагальнення психічної реальності – одне з головних завдань надання психологічної допомоги, якої потребує людина, оскільки нове узагальнення – це розширення свідомості, подолання стереотипу, шаблону; у кінцевому результаті – це один із показників особистісного росту, розвитку допитливості, соціалізації [2].

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці психологічних особливостей розуміння й оптимізації процесу розуміння метафори молодшими школярами.

Для досягнення поставленої мети та перевірки правильності висунутої гіпотези були поставлені такі **завдання**: визначення базових компонентів процесу розуміння метафори; вивчення когнітивного досвіду суб'єкта як підґрунтя для наступного успішного перебігу

процесу розуміння метафори; визначення шляхів оптимізації процесу розуміння творчих завдань як складової частини творчого мислення особистості для успішної соціалізації.

**Методи та методика дослідження.** Дослідження сприйняття метафори беруть свій початок від експериментів Ж. Піаже з вербального розуміння, властивого дітям 9–11 років.

Критерій, який застосовував Ж. Піаже, – підбір до прислів'я фрази, котра передає таку ж думку, й обґрунтування такого вибору – в подальших дослідженнях підданий критиці. Діагностований із його допомогою рівень розуміння був украй низьким; водночас, коли застосовували інші критерії, діти демонстрували цілком адекватне розуміння.

Наведемо критерії розуміння метафори, що їх описала Е. Віннер: перефразування своїми словами; визначення осмисленості висловлювання; вибір правильного перефразування серед запропонованих; методика множинного вибору; співвідношення слів із візуальними стимулами на основі метафоричної подібності; «програвання» метафори з використанням ляльок та іграшок.

Без сумніву, діти розуміють метафору ще до того, як вони можуть успішно пояснити своє розуміння. Дитина осмислює значення слова так само, як і дорослий (ті ж предмети), завдяки чому можливе розуміння між ними, проте осмислює той самий зміст інакше, іншим способом, за допомогою інших інтелектуальних операцій. Саме тому для діагностики розуміння метафори недостатньо простого виконання дитиною тих дій, що і в дорослого, потрібно також виявити інтелектуальні операції, які лежать в основі таких дій.

**Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.** Експеримент проходив у формі індивідуальної бесіди й складався з двох етапів. На першому етапі діагностували розуміння матеріалів; для цього досліджуваному задавали питання типу: «Що означає Х?», де Х – це одна із 14 фраз. Відповіді досліджуваного записували на диктофон і в кінці переносили в протокол дослівно. У випадку незрозумілих відповідей задавали уточнювальні запитання. Основним результатом першого етапу були дані про розуміння метафори, проте паралельно були отримані відповіді на питання щодо буквальних висловлювань. Ці дані можна інтерпретувати як розв'язання завдання на виділення суттєвих ознак конвенційних категорій («риба», «пташка», «фрукт» і т. д.), проте в контексті нашого дослідження такі результати – це побічний продукт, а їх

наступний аналіз має попередній і неповний характер. На другому етапі діагностували розпізнавання метафор: досліджуваному задавали запитання на зразок: «Фрази “Сонце – це апельсин” і “Яблуко – це фрукт” однакові чи різні?». Використовували такі пари речень:

М/Б: Сонце – це апельсин.

Яблуко – це фрукт.

Б/Б: Щука – це риба.

Бджола – це комаха.

М/Б: Річка – це змія.

Крокодил – це тварина.

М/Б: Півень – це будильник.

Гусак – це пташка.

М/М: Вертоліт – це жук.

Балерина – це метелик.

Б/Б: Літак – це транспорт.

Земля – це планета.

М/М: Озеро – це дзеркало.

Місяць – це ліхтар.

Правильна відповідь на питання на розпізнавання нічого не говорить про характер інтелектуальних операцій, які використовувала дитина. Тому для виявлення такого характеру дитині пропонували пояснити свою відповідь і для цього задавали запитання: «Чому вони однакові/різні?». Відповіді досліджуваного також записували на диктофон і в результаті переносили в протокол дослівно.

*Таблиця 1*

**Показники розуміння метафори учнів молодших класів  
(середньоарифметичні)**

Швидкість		Гнучкість		Оригінальність		Розуміння	
Класи							
1-2	3-4	1-2	3-4	1-3	4	1-3	4
6	8	6	6	6	8	10	16

Згідно з інструкцією методики інтерпретацію показників щодо швидкості та гнучкості здійснювали окремо для перших–других та третіх–четвертих класів, оскільки це зумовлювалося потребою зіставлення отриманих даних із середніми показниками, поданими в ній. І на першому, і на другому етапі експерименту досліджуваному не повідомляли жодних оцінок щодо його відповіді (правильно/неправильно і т. п.).

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Аналіз результатів дослідження показав, що метафора може бути використана як ілюстративний матеріал, підказка до розв'язання проблеми, стимул для посилення мотивації до соціалізації, керівництво до дії, додаткова можливість для зменшення опору, для переосмислення та нового визначення проблеми (Ф. Баркер). У багатьох учнів (80,5 %) метафора викликала активне ставлення до виконання завдання, яскраво виражене прагнення розібратися в перебігові процесів. Видатні вчені-психологи (М. І. Алексєєва, М. Й. Боришевський, Г. О. Балл, С. Д. Моляко, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Ж. Піаже та ін.) підкреслювали, що, крім мотивів предметних дій, для здійснення їх на відповідному рівні потрібен і той набір дієвого інструментарію, який називається засобами, операціями, навичками, уміннями, що безпосередньо поставлений на службу навчальним діям. У нашому дослідженні, як ми вже зазначали, одним із таких засобів виступив метафоричний.

#### *Література*

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.  
Vyhotskii L. S. Voobrazheniie i tvorchestvo v detskom vozrastie : psykhol. ocherk : kn. dlia uchitelia [Creativity and imagination in childhood: Psychological Essay: Teacher's Book] / L. S. Vyhotskii. – М. : Prosveshcheniie, 1991. – 93 s.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии: мышление и речь / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.  
Vyhotskii L. S. Sobraniie sochinenii. V 6 t. T. 2. Problemy obshchiei psykholologii: myshleniie i rech [Collected work] / L. S. Vyhotskii ; pod red. V. V. Davydova. – М. : Pedagogika, 1982. – 504 s.
3. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика–Пресс, 1994. – 526 с.  
Piazhe Zh. Rech i myshleniie rebenka [Speech and thinking of a child] / Zh. Piazhe. – М. : Pedagogika–Press, 1994. – 526 s.
4. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – Л. : ЛГУ, 1986. – 365 с.  
Propp V. Ya. Istoricheskiie korni volshebnoi skazki [The historical roots of the fairy tale] / V. Ya. Propp. – L. : LNU, 1986. – 365 s.
5. Хасан Б. И. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола / Б. И. Хасан, Ю. А. Тюменева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 32–39.  
Khasan B. I. Osobennosti prisvoeniia sotsialnykh norm detmy raznogo pola [Features of social norms assigning of different genders children] / B. I. Khasan, Yu. A. Tiimeneva // Voprosy psykholologii. – 1997. – № 3. – S. 32–39.

6. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Т. 2. Конфликты детской души / К. Г. Юнг ; пер. с нем. Т. Ребеко. – М. : Канон, 1995. – 334 с. – (История психологии в памятниках).  
Yung K. H. Sobraniie sochinenii. T. 2. Konflikty detskoï dushy [Collected work] / K. H. Yung ; per. s nem. T. Rebeко. – М. : Kanon, 1995. – 334 s. – (Istoriia psykholohii v pamiatnikakh).
7. Теория метафоры : сборник : пер. с англ., фр., нем., исп., пол. / вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой ; общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – М. : Прогресс, 1990. – 512 с.  
Teoriia metafory : sbornyk : per. s angl., fr., nem., isp., pol. [The theory of metaphor] / vstup. st. i sost. N. D. Arutiunovoi ; obshch. red. N. D. Arutiunovoi i M. A. Zhurinskoi. – М. : Progress, 1990. – 512 s.
8. Чепелева Н. В. Характеристика процесів розуміння та інтерпретації у контексті психотерапії / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології : наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Нора–Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 25–31.  
Chepelieva N. V. Kharakterystyka protsesiv rozuminnia ta interpretatsii u konteksti psykhoterapii [Characteristics of understanding and interpretation processes in the context of psychotherapy] / N. V. Chepelieva // Aktualni problemy psykholohii : nauk. zap. In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. akad. S. D. Maksymenka. – К. : Nora–Druk, 2001. – Vyp. 21. – S. 25–31.
9. Vichalkovska N. Developing the Ability to Anticipation in Academic Activity / N. Vichalkovska, O. Ivanaschko // East European Journal of Psycholinguistics. – Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2015. – Vol. 2. – P. 159–168.

УДК 316.4+159.922

**Д. П. Власюк**

Received February 02, 2015;

Revised March 12, 2016;

Accepted April 26, 2016.

**ОСОБЛИВОСТІ ЕТНОКУЛЬТУРНИХ СТЕРЕОТИПІВ  
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ВОЛИНСЬКОГО РЕГІОНУ:  
КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД**

Проблема міжособистісної взаємодії представників різних етнокультурних спільнот в умовах глобальних зрушень у процесах міграції та інформаційного обміну загострилася в останні кілька років у більшості європейських країн.