

боротися за свої інтереси, добиватися задоволення потреб за всяку ціну, але при цьому вони готові йти на компроміс в тих випадках, коли «перемогти» партнера не вдається. Інспектори із стажем роботи 5 років готові враховувати і інтереси партнера, тобто у них розвинута здібність до конструктивного вирішення конфліктів. Інспектори із стажем роботи 10 років прагнуть уникати напружених ситуацій в спілкуванні, поступаючись своїми інтересами і інтересами партнера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баркер Р. Фрустрация. Конфликт. Защита / Р. Баркер // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 14–18.
2. Психологический словарь / [ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2004. – 479 с.: ил.
3. Психические состояния: [хрестоматия / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова]. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

УДК 159.922.7

Воронова Ю. В., к. психол. н., доцент кафедри загальної психології НУЦЗУ;
Гаркавенко Н. В., к. психол. н., Чернівецький національний університет;
Ричкова Л. В., к. ф., м. н., директор Харківської ЗОШ № 36

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ У ВАЖКИХ СИТУАЦІЯХ

У статті розглядаються проблеми, пов'язані з психологічною стійкістю дітей і підлітків у важких ситуаціях. Розкриваються особливості психологічної стійкості дітей, а також встановлено, що вони суттєво розрізняються між собою по рівню і об'єму психологічної стійкості. Серед дітей, як і серед дорослих, зустрічаються особи, що володіють різною мірою стійкості в тих або інших ситуаціях. Наголошуються також індивідуальні відмінності в стійкості до різних типів важких ситуацій і стресу, що виникає під їх дією. Менш стійкі діти не використовують повністю своїх можливостей в шкільному навчанні, гірше адаптовані до вимог школи, у зв'язку з чим вони стають більш схильними до невротизації і різних порушень поведінки. Цьому процесу можуть протидіяти цілеспрямовані виховні дії вчителя.

Ключові слова: психологічна стійкість, фрустрація, стрес, стійкість до стресу, стійкість до фрустрації.

В статье рассматриваются проблемы, связанные с психологической устойчивостью детей и подростков в трудных ситуациях. Раскрываются особенности психологической устойчивости детей, а также установлено, что они существенно различаются между собой по уровню и объему психологической устойчивости. Среди детей, как и среди взрослых, встречаются личности, обладающие разной степенью устойчивости в тех или иных ситуациях. Отмечаются также индивидуальные различия в устойчивости к различным типам трудных ситуаций и возникающему под их воздействием стрессу. Менее устойчивые дети не используют полностью своих возможностей в школьном обучении, хуже

адаптированы к требованиям школы, в связи с чем они становятся более склонными к невротизации и различным нарушениям поведения. Этому процессу могут противодействовать целенаправленные воспитательные воздействия учителя.

Ключевые слова: психологическая устойчивость, фрустрация, стресс, устойчивость к стрессу, устойчивость к фрустрации.

Постановка проблеми. Психологічна стійкість — це цілісна характеристика особистості, яка забезпечує стійкість до фруструючої та стресогенної дії важких ситуацій. Вона виробляється і формується одночасно з розвитком особистості та залежить від типу нервової системи людини, від досвіду особистості, здобутого в тому середовищі, де вона розвивалася, від вироблених раніше навичок поведінки і дії, а також від рівня розвитку основних пізнавальних структур особистості.

Проте психологічна стійкість не є якістю, що прямо пов'язана з віковими змінами. Діти й підлітки істотно розрізняються між собою за рівнем і об'ємом психологічної стійкості. Серед них, як і серед дорослих, зустрічаються особистості, які мають різний ступінь стійкості в тих або інших ситуаціях. Відзначаються також індивідуальні відмінності в стійкості до різних типів важких ситуацій і стресу, що виникає під їхньою дією. Менш стійкі діти не використовують повністю своїх можливостей у шкільному навчанні, гірше адаптовані до вимог школи, у зв'язку з чим стають більш схильними до невротизації та різних порушень поведінки. Цьому процесу можуть протидіяти цілеспрямовані виховні дії вчителя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На позначення явища стійкості в психології використовуються такі поняття, як "стійкість до стресу", "стійкість до фрустрації" тощо. В основі змістовного визначення лежить виділення різних аспектів важких ситуацій та їхні впливи на психічну регуляцію поведінки, а точніше, на діяльність і розвиток особистості.

Стійкість до стресу розуміється по-різному: 1) як здатність витримувати інтенсивні або незвичайні стимули, що є сигналами небезпеки і призводять до змін у поведінці; 2) як здатність переживати надмірне збудження й емоційну напругу під впливом стресорів; 3) як здатність витримувати без перешкод для діяльності високий рівень активації. Два останні розуміння стійкості до стресу пов'язані з уявленням про те, що суттю стресу є сильне емоційне збудження (активація); відповідно стійкість до стресу розуміється як емоційна стійкість. Поняття "стрес" можна інтерпретувати також як "зміни, що відбуваються в психологічних механізмах регуляції та діях суб'єкта під впливом важких ситуацій різного типу" [6]. Приймаючи таке розуміння стресу, ми запропонували поняття психологічної стійкості, яке охоплює стійкість як до стресогенного, так і до фруструючого впливу важких ситуацій різного типу. Вирішальне значення в становленні психологічної стійкості особистості, на нашу думку, належить пізнавальному ставленню до важкої ситуації. З психологічної точки зору ситуація є системою відносин людини з навколишнім світом, значущою з точки зору життя, розвитку і діяльності цієї особистості

[7]. Життя і діяльність людини розгортаються в створеній нею системі стосунків із навколишнім світом, а її поведінка є функцією цілісної психологічної ситуації суб'єкта. Важкі ситуації є особливим випадком психологічних ситуацій. Про важку ситуацію можна говорити тоді, коли система взаємин особистості з її оточенням характеризується неврівноваженістю або невідповідністю між прагненнями, цінностями, цілями та можливостями їх реалізації чи якостями особистості.

Категорія важких ситуацій охоплює широкий спектр життєвих (побутових) ситуацій людини і ситуацій, пов'язаних з її діяльністю. Серед них можна виділити декілька груп:

- 1) важкі життєві ситуації (хвороба, небезпека інвалідності або смерті);
- 2) важкі ситуації, пов'язані з виконанням якого-небудь завдання (ускладнення, протидія, перешкоди, невдачі);
- 3) важкі ситуації, пов'язані з соціальною взаємодією (ситуації "публічної поведінки", оцінки та критика, конфлікти, тиск).

Людина, яка знаходиться у важкій ситуації, отримує інформацію відносно різних її елементів — про зовнішні умови, про свої внутрішні стани, про хід і результати власних дій. Обробка цієї інформації здійснюється за допомогою пізнавальних, оцінних та емоційних процесів. Результати обробки інформації в цих трьох аспектах впливають на подальшу поведінку особистості в цій ситуації.

Усвідомлення порушення рівноваги між окремими елементами ситуації кваліфікується як усвідомлення складності, яка завжди означає певний рівень загрози прагненням особистості. Якщо в ці прагнення включене власне "я" особистості, то загроза сприймається як особиста загроза. Сигнали загрози призводять до зростання активності, яка в результаті розшифровки значення цієї інформації для суб'єкта набуває форми негативних емоцій різної модальності та сили. Роль емоції в психологічному механізмі поведінки у важких ситуаціях може бути потрібною. Вона діє як: 1) детектор складності; 2) оцінка значення ситуації для особистості; 3) чинник, що призводить до зміни дій у ситуації.

Психологічна ситуація, у тому числі важка, впливає на поведінку людини головним чином через віддзеркалення (перцептивне, понятійне й емоційне) співвідношень між її різними елементами та їхнє значення з точки зору прагнень, цінностей, цілей і планів суб'єкта. Особистість реагує на ситуацію залежно від того, як вона її сприймає та інтерпретує її значення. Тому психологічна стійкість у своїх основних параметрах залежить від здатності особистості до адекватного віддзеркалення ситуації, незважаючи на пережиті труднощі.

Таким чином, важкі ситуації, навіть об'єктивно аналогічні, по-різному впливають на різних людей, у тому числі на дітей, що знаходяться на різних стадіях психічного розвитку. Здатність упоратися з фруструючою і стресогенною

дією важких ситуацій значною мірою залежить від рівня психічного розвитку індивіда (головним чином від пізнавального розвитку й рис особистості).

Важкі ситуації не є чимось незвичайним у житті та діяльності людини на різних стадіях її розвитку та не завжди мають травматичний характер. Часто вони сприяють розвитку. Це відбувається тоді, коли в діяльності під впливом важкої ситуації відбуваються зміни конструктивного характеру, які дають змогу досягнути нових форм збалансованості відносин із зовнішнім середовищем.

У школі важкі ситуації виникають через завдання в процесі навчання, а також у зв'язку із взаєминами учня з учителями та ровесниками.

Важкі завдання й вимоги, що пред'являються до учнів. У процесі шкільного навчання діти й підлітки повинні постійно виконувати нові завдання, що пов'язано з низкою труднощів. Під впливом останніх відбуваються певні зміни в структурі діяльності, які проявляються, наприклад, у подовженні фази орієнтації в завданні та фази вироблення стратегії рішення, у неодноразовому поверненні до аналізу умов завдання, нарешті, у підвищенні обережності й уваги. Усі ці зміни конструктивні, завдяки ним можливе подолання труднощів.

Проте коли завдання перевищують певний поріг складності й зусилля учня є безрезультативними, у нього може виникнути сильна фрустрація, наслідком якої буде або агресія (по відношенню до завдання, учителя, себе самого), або відмова від діяльності та відчуття провини.

Незважаючи на однорідність дидактичних вимог, завдання, що ставляться перед учням, не є для них однаково важкими через відмінності в здібностях, у досягнутому рівні розвитку тощо. Крім того, учні, навіть у 1-му класі, вже мають позитивний або негативний досвід вирішення завдань різного типу, на основі якого формуються певні установки й опосередковано емоційна стійкість щодо труднощів, які виникають під час їх розв'язання.

Отже, ставлячи перед дитиною завдання і вимоги, слід звертати увагу на те, щоб вони відповідали її можливостям або знаходилися в зоні її найближчого розвитку [11]. Занадто легкі завдання не викликають включеності (мотивації), а занадто важкі — призводять або до стресу, або до відмови від рішення. Часто повторювана невдача послабляє психологічну стійкість і формує негативні установки відносно навчальних предметів. Як показують наші дослідження, такі установки часто призводять до зниження рівня інтелектуальної діяльності та навіть до блокування розвитку в цій сфері. У випадку, коли учень зазнає ще й різностороннього соціального тиску (з боку вчителя, батьків, товаришів і т. д.), неможливість подолати це відставання може стати причиною психічного зриву.

У навчально-виховному процесі використовуються різні оцінки: позитивні (нагороди, похвали тощо), коли потрібно закріпити необхідну поведінку або установку, і негативні (покарання, догани, зауваження) у разі необхідності елімінувати небажані форми поведінки або установки. Емоційні реакції

учнів на покарання і догану істотно розрізняються. Цьому є багато причин, і однією з них може бути індивідуальний рівень психологічної стійкості.

Ситуація покарання — це, як правило, важка ситуація, на яку дитина відповідає негативними емоціями (страхом, соромом, образою, гнівом). Занадто часте та суворе покарання неминує "вмикає" захисні механізми агресивного або регресивного характеру, тому з виховної точки зору покарання виявляється неефективним. Часте та суворе покарання, особливо принизлива публічна його форма, негативно впливає передусім на осіб зі зниженою психологічною стійкістю (зазвичай це неуспішні учні). До нього також надзвичайно сприйнятливі підлітки в першій фазі розвитку, коли відбуваються інтенсивні процеси перебудови особистості. Надмірно суворе покарання зазвичай сприймається учнями як свідчення їхнього конфлікту з учителем. Основою конфліктів між учнями й учителями, на думку учнів, найчастіше є: 1) оцінки успішності (у випадку занадто високих, необґрунтованих і неоднакових для всіх вимог), 2) нетактовні вчинки вчителя (наприклад, висміювання учня; розголошування довірених учителеві таємниць та особистих проблем; принизливі висловлювання стосовно учня); 3) застосування суворих покарань; 4) формалізм і необґрунтована суворість у виконанні своїх обов'язків і стосунках з учнями; 5) запальність або агресивність учителя [4]. Ситуації конфлікту між учителем і учнем (чи учнями) надзвичайно несприятливі з педагогічної точки зору. Учень, як правило, не може вирішити його відкрито, що призводить до виникнення неслухняності, опору або — внаслідок усвідомлення своєї залежності від учителя — страху. Усе це різко знижує мотивацію навчання та погіршує ставлення до школи в цілому.

Ситуації "публічної поведінки", соціальної оцінки та критики. У шкільному класі учні оцінюються переважно публічно. Опитування, іспити, перевірки є важкими ситуаціями та викликають сильний стрес значною мірою тому, що здійснюються публічно.

Учні розрізняються як за стійкістю до невдачі, так і за стійкістю до ситуації "публічної поведінки". Є серед них такі, яких ця ситуація мобілізує, але є й такі, яких вона повністю деморалізує. У ситуації "публічної поведінки" переживання та поведінка учнів, що належать до цих двох типів, абсолютно різні. Враховуючи індивідуальні відмінності в реакції учнів на цю ситуацію, слід було б індивідуалізувати способи перевірки й оцінки знань, застосовуючи такі форми, які дозволять конкретному учневі повністю виявити свої вміння і здібності. Велике значення має також спокійне, доброзичливе ставлення до учня.

Те саме стосується й оцінки поведінки учнів. Нерідко сам факт публічної оцінки учня (перед класом, на зборах, на лінійці тощо) для нього неприємніший, ніж сама по собі негативна оцінка. Пов'язане це з приниженням, що легко викликає агресію. Цей факт був добре відомий видатним фахівцям у галузі колективного виховання, які використовували індивідуальні домовленості з учнями та сприяли їх спробам у самовихованні [8].

Виклад основного матеріалу. У психології здійснений ряд досліджень поведінки людини у важких ситуаціях і реакції на стрес. Значно менше вивчені вікові зміни поведінки дітей і підлітків у важких ситуаціях, хоча результати цих досліджень можуть бути особливо цікаві як для вивчення загального механізму поведінки перед появою труднощів, так і для визначення виховних дій викладача. До такого роду досліджень належить наше, проведене із залученням 125 дітей у віці від 8 до 13 років. Усі 125 учнів обстежувалися в трьох типах експериментальних важких ситуацій:

1. Нове, складне завдання; складність полягала в тому, що воно вимагало реакції відповідно до інструкції, але всупереч конкретним ознакам впливаючих стимулів. Діти повинні були реагувати коротким натисненням гумової груші на довгий сигнал і довгим — на короткий (за типом конфліктної методики Лурія [8]).

2. Розв'язання за обмежений час серії з десяти математичних завдань; складність полягала в тому, що завдання були значно складніші за ті, які зазвичай розглядалися на уроках; в умовах обмеженого часу це призводило до накопичення невдачі.

3. Декламація вивченого напам'ять вірша перед журі в присутності однокласників.

У ході виконання експериментальних завдань вимірювалися окремі фізіологічні показники емоційних реакцій дитини: пульс, частотність і глибина дихання, а також сила моторних реакцій. Результати досліджень дозволили сформулювати низку закономірностей щодо вікових змін у реагуванні на важкі ситуації, а також встановити деякі залежності між поведінкою у важких ситуаціях і якостями особистості обстежених дітей.

У поведінці дітей від 8 до 13 років у важких ситуаціях виразно виявляються вікові відмінності; це стосується як емоційної реакції на труднощі, так і структури та рівня організації цілеспрямованої діяльності. Ці відмінності, однак, не рівномірні та не однакові для важких ситуацій різного типу.

Молодші діти зазнають найбільших труднощів у ситуації, що вимагає контролю моторних дій; вони більше, ніж старші діти, сприйнятливі до відхилень від цілеспрямованої діяльності, частіше припускаються помилок у першому завданні. Старші діти (11-13 років) чутливіші до тих експериментальних ситуацій, які містять у собі елементи "публічної поведінки" й оцінювання, а також до почуття особистої загрози, що виникає у зв'язку з цим. Це, мабуть, пов'язано з віковими змінами, що відбуваються в особистості дітей орієнтовно на 12-му році життя. Приблизно в цьому віці зростає мотивуюча функція самооцінки і у зв'язку з цим відповідно знижується роль оцінки [2]. В основі цих змін лежить формування стабільного "я", у структурі якого вже описано минуле особистості, її сьогодення та потенційне майбутнє [1]. Особистість, у якої вже сформувалося стабільне "я", починає помічати зв'язки між своїми колишніми діями та їх результатами в сьогоденні, а

також — і це відіграє мотивуючу роль — справжніми діями та їх результатами в майбутньому. Наскільки молодші діти не бачать зв'язку між своїми успіхами в навчанні і власним майбутнім і зберігають оптимізм щодо власних життєвих перспектив, настільки старші діти й підлітки все більш виразно усвідомлюють цей зв'язок, унаслідок чого невдачі (і передусім невдачі в навчанні) стають для них джерелом прикрощів і хвилювань.

Найхарактернішою реакцією молодших дітей на складності була відмова від досягнення результату та вихід з експериментальної ситуації. Старші діти виявляли значну наполегливість, а іноді і завзятість у прагненні до мети, що особливо яскраво виявилось в завданнях, нелімітованих за часом.

У дітей 11-12 років простежувалося також істотне зростання сили емоційних реакцій на труднощі та пов'язане з ним тимчасове зростання деструктивної дії негативних емоцій на рівень виконання експериментальних завдань. Це особливо яскраво виявилось в ситуаціях "публічної поведінки" й оцінки. Цей факт, мабуть, можна пов'язати, з одного боку, з підвищенням емоційної активації внаслідок біологічного дозрівання в цьому віці, а з другого — з уже згадуваними віковими змінами особистості. Відіграє свою роль також і надмірне психічне навантаження, до якого схильні учні в перші роки систематичного вивчення основ наук у середній школі. Результати наших досліджень свідчать про те, що від 8-го до 12-го року життя значно зростає здатність витримувати емоційну напругу без порушень діяльності та без зниження рівня виконання завдань. Це, мабуть, є наслідком як підвищення з віком рівня організації діяльності, так і вікових змін у системі її психічної регуляції. Вікові відмінності виявляються також і в реагуванні дітей на негативну емоційну напругу, яка виникає у важких ситуаціях. У молодших дітей домінантною реакцією на стрес є відмова від досягнення результату або переоцінка своїх успіхів і недооцінка невдач (прояви так званого перцептивного захисту). У старших дітей переважає реакція протесту, символічного виходу з експериментальної ситуації або спроби зробити конструктивні висновки з попередніх невдач. Ми спостерігали також відмінності щодо зняття напруги: молодші частіше за старших звинувачували у своїх невдачах саме завдання або експериментатора, старші вбачали причину своїх невдач або в собі, або взагалі не шукали "винуватця" невдач. Це є відповідною до вікових тенденцій реакцією на фрустрацію [3].

Нами не виявлено однозначного зв'язку між поведінкою дітей у важких ситуаціях і рівнем тривожності, вимірюваним за допомогою шкали TASC (шкільної тривожності) Сарасона [9]. Проте це залежність між рівнем конструктивності дій у важких ситуаціях і рівнем актуально переживаної тривожності, вимірюваним комплексом фізіологічних показників. Усе це підтверджує тезу, відповідно до якої слід розрізняти тривожність як рису особистості та тривожність як стан; на поведінку у важких ситуаціях вирішальний вплив справляє актуально переживана тривожність.

Цілісна оцінка поведінки дітей у важких ситуаціях дозволяє виділити три підгрупи: цілком стійких, частково стійких (і нестійких) і цілком нестійких. Діти, що належать до повністю стійких (24,2 % від загальної кількості), в усіх експериментальних ситуаціях продемонстрували добре організовану поведінку, їхні реакції на складнощі мали в основному конструктивний характер, продуктивність діяльності була високою.

Діти, які становлять другу підгрупу (39 %), виявляли добре організовану поведінку щонайменше в одній із трьох експериментальних ситуацій. Їхні реакції на труднощі (поведінкові й емоційні) були в одних випадках конструктивними, в інших — явно деструктивними; нижчою була також і продуктивність діяльності.

Поведінка третьої підгрупи (36,8 %) була дезорганізованою в усіх трьох експериментальних ситуаціях. Способи реагування на труднощі, які виникають в процесі діяльності, і пов'язаний з ними стрес були відверто неконструктивними.

Висновки. Спираючись на аналіз поведінки дітей і підлітків у важких ситуаціях, ми спробували розкрити головні причини стійкої та нестійкої поведінки.

Поведінка психологічно стійкої особистості відбувається в цілому за такою схемою: завдання — мотив, що актуалізується нею, — здійснення дій, що ведуть до її реалізації, — усвідомлення складності — негативна емоційна реакція — пошук способу подолання складності — зниження сили негативних емоцій — поліпшення функціонування (і супровідна оптимізація рівня збудження).

Інша схема поведінки в психологічно нестійкої особистості: завдання — мотив — реалізація дій, що призводять до її реалізації, — усвідомлення складності — негативна емоційна реакція — хаотичні пошуки виходу — посилення усвідомлюваної складності — зростання сили негативних емоцій — погіршення функціонування — зниження мотивації або оборонна реакція.

Головні причини дезорганізації поведінки нестійких дітей полягають у відсутності ефективних способів подолання труднощів і в переживанні особистої загрози. У нестійких осіб іноді спостерігається явище самоіндукції негативної емоційної напруги: дезорганізована поведінка посилює стресовий стан, який ще більше дезорганізує поведінку, що призводить врешті-решт до виникнення "хвилі дезорганізації". Психологічно нестійка особистість відчуває при цьому повну безпорадність — як стосовно важких завдань, так щодо своєї поведінки у важкій ситуації. У результаті формується так званий "синдром вивченої безпорадності" [5], що означає крайній ступінь нестійкості до труднощів. Цей синдром виникає під час переживання сильних стресів, які особистість не може подолати (наприклад, переживання дітей під час війни, але також і перебування в лікарні в ранньому віці, так само як і шкільні невдачі в малоздібних дітей у перші роки навчання). Для

викладача одне з найважливіших завдань виховання полягає в тому, щоб попереджати формування таких деструктивних установок у поведінці учнів. Важкі ситуації не можна виключати ні з процесів соціалізації та виховання, ні з життя взагалі, та це було б і недоцільно. Метою виховання, у тому числі і шкільного, має бути формування у вихованців психологічної стійкості до труднощів, які виникають у різних видах соціальної взаємодії та різних сферах діяльності. Способи реалізації цієї мети вимагають окремого розгляду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М.: Знание, 1998. — 175 с.
2. Савонько Е. И. Оценка и самооценка как мотивы поведения школьников разного возраста / Е. И. Савонько // Вопр. психол. — 1994. — № 4. — С. 65-71.
3. Якобсон П. М. Изучение чувств у детей и подростков / П. М. Якобсон. — М.: Прогресс, 1991. — 271 с.
4. Bozowicz L. I. Badania nad osobowoscia ucznia a problemy wychowania. W: Materiały do nauczania psychologii, pod red. L. Wołoszynowej, S. II, t. 5, Warszawa, 2000. PWN. — 264 p.
5. Dweck C. S., Davidson W., Nelson S., Bradley E. Sex differences in learned helplessness: II. Contingencies of evaluative feedback in the classroom, and III. An experimental analysis // *Developmental Psychology*, 1998. 14, 268-276.
6. Fraczek A., Kofta M. Frustracja i stress psychologiczny. W: *Psychologia pod redakcją T. Tomaszewskiego*, Warszawa, 1975, PWN.
7. Lewin K. Behavior and development as a function of total situation. W: Carmichael L. (red.) *Manual of child development*. N. Y., 1954. S. 918-970.
8. Luria A. R. Sterująca funkcja mowy: jej rozwój i zaburzenia, W: Luria A. R. (red) *Zaburzenia wyższych czynności korowych wskutek ogniskowych uszkodzeń mózgu. Wprowadzenie do neuropsychologii*. Warszawa, 1967. PWN.
9. Sarason S. B., Davidson K. S., Lighthall F. T., Waite R. R., Ruebush B. K. Anxiety in elementary school children. N. Y. — L.: John Wiley, 1990.
10. Tyszkowa M. Sytuacyjno-poznawcza koncepcja odporności psychicznej, *Przegląd Psychologiczny* 1998. nr I, s. 3-18.
11. Wygotski L. S. *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa 1971. PWN.