



**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О.Синиці**

Круглий стіл, присвячений 75-річчю створення Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України

СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ ДОПОВІДЕЙ



24 листопада 2020 року

м. Київ



**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О.Синиці**

СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

**Збірник тез наукових доповідей Круглого столу,
присвяченого 75-річчю створення Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України**

(м. Київ, 24 листопада 2020 року)

Київ-2020

Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 13 від 26.11.2020 року).

Сучасні психологічні вимоги до підручника для Нової української школи : збірник тез наукових доповідей Круглого столу, присвяченого 75-річчю створення Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, 24 листопада 2020 року) / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 119 с.

Редакційна колегія:

Максименко С. Д., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Дзюбко Л.В.,** кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка; **Бучма В.В.,** старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка; **Шатирко Л.О.,** старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України; **Гурова О.В.,** молодший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

У збірнику представлено тези наукових доповідей Круглого столу «Сучасні психологічні вимоги до підручника для Нової української школи», який відбувся 24 листопада 2020 року в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України. У збірнику висвітлено психологічні підходи до створення і побудови сучасного підручника, експертного аналізу якості його змісту та структурних складових. Запропоновано шляхи реалізації досягнень та інноваційних підходів психолого-педагогічної науки до сучасної навчальної книги. З точки зору розвивального потенціалу підручника були розглянуті питання його навчальних, формувальних і виховних можливостей. Особливу увагу було приділено важливості налагодження ефективної взаємодії у системі «учитель – учень – підручник». Представлені наукові розробки дослідників будуть корисні психологам та педагогам, як науковцям так і практикам, усім, хто цікавиться проблемами сучасної розвивальної освіти.

Матеріали опубліковано в авторській редакції.

ЗМІСТ

Брик О. М., Кочаровський М. С. Вітчизняний підручник та соціально-психологічний тренінг в школі...	6
Бучма В. В. Формування комунікативної компетенції учнів початкової школи засобами підручника.....	8
Ваганова Н. А. Оптимізація розуміння дітьми нової інформації в сучасних підручниках.	11
Гнатюк О. В. Особливості побудови сучасного підручника для початкової школи.....	16
Гриценко Л. І., Юрченко В. І. Комплексна соціально-психологічна технологія підтримки реформ через стимуляцію партнерської взаємодії та суб'єктності учасників освітнього процесу.....	21
Гудінова І. Л. Основні напрямки в навчанні розумінню навчального тексту.....	24
Гурлева Т. С. Читання – відкриття і творення себе: вектор психологічної допомоги...	30
Дзюбка Л. В., Шатирко Л. О. З досвіду психологічного аналізу навчальних матеріалів для Нової української школи	35
Каплуненко Я. Ю. Нейропсихологічне підґрунтя навчання: практичні аспекти дидактики	41
Кривоконь Н. І. Підручник Нової української школи в контексті розвитку патріотизму особистості	46
Латиш Н. М. Врахування у підручнику особливостей творчого сприймання інформації молодшими школярами	50

Литвинчук Л. М. До проблеми психологічного оцінювання якості підручників для загальної середньої освіти	55
Мар'яненко Л. В. Формувальні і виховні можливості нового підручника: психологічні вимоги конструювання	57
Маслюк А. М. Проблема формування патріотизму в сучасних підручниках для учнів початкової освітньої ланки	65
Мойзріст О. М. Особливості адаптації обдарованих дітей до умов Нової української школи	70
Москаленко В. В. Психологічне підтвердження особистості учня як умова ефективності педагогічної взаємодії «учитель – учень».....	73
Невмержицький В. М. Врахування аспектів когнітивної психології при розробці підручників для Нової української школи.....	77
Папуча М. В., Наконечна М. М. Підручник як засіб міжособистісної взаємодії в освітньому просторі	82
Поклад І. М. Втілення ідей вітчизняних науковців у підручниках для Нової української школи.....	85
Пророк Н. В. Учитель – психологічна культура – життя підручника	90
Пушкарська Л. П. Формування навичок читання у дитини – запорука її розвитку.....	95
Савицька О. В. Конструювання змісту навчальної книги як передумова становлення суб'єкта наукової діяльності	98
Соловей Я. Г. Психологічні особливості цінностей та ціннісних орієнтацій музично обдарованої особистості	102

Третяк Т. М. Стратегіальна організація розуміння учнями тексту підручника	107
Федько В. В. До питання психологічної експертизи електронних версій проектів підручників (на матеріалі проектів підручників з математики).....	111
Філоненко Л. А. Проблема відповідності змісту матеріалу шкільного підручника психологічному віку учнів.....	114
Чуніхіна С. Л. Відкритість до нового як психологічний чинник прийняття освітніх реформ.....	117

Брик Оксана Михайлівна,
старший викладач кафедри психології та педагогіки
Національного Університету «Києво-Могилянська Академія»
Кочаровський Мстислав Сергійович,
асистент кафедри психології та педагогіки
Національного Університету «Києво-Могилянська Академія»

ВІТЧИЗНЯНИЙ ПІДРУЧНИК ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ В ШКОЛІ

Серед методів інтерактивного навчання соціально-психологічний тренінг, що надійно увійшов в повсякденну практику використання, відзначається значними перевагами та перспективами, інтерес до нього зростає і захоплює все нові і нові сфери людської діяльності. Протягом останніх десяти років можна відзначити і широке використання тренінгових методів в навчальній практиці середньої школи, що пояснюється можливістю швидшого впровадження через них інноваційних психолого-педагогічних підходів до шкільного навчання.

У широкому сенсі СПТ(соціально-психологічний тренінг) – це метод активного навчання, здійснюваного з опорою на механізми групової взаємодії та спрямованого на оволодіння відповідними знаннями, розвиток комунікативних здібностей, рефлексивних навиків, уміння адекватно сприймати себе та оточення; це навчання за допомогою набуття життєвого та професійного досвіду, що здобувається у спеціально створених безпечних умовах, завдяки моделюванню відповідних ситуацій, які імплементовані в інтерактивні методики. що реалізуються у програмі тренінгу. Ефективність тренінгу в значній мірі залежить від особистості ведучого тренінгу, від його уміння створити в групі атмосферу емпатії, щирості, саморозкриття, досягти взаєморозуміння між членами групи і ведучим. Під час тренінгу ведучий виконує одну або одразу декілька функцій серед яких - керівна, експертна, аналітична, посередницька та функція зразка поведінки для учасників. Відтак, ведучий тренінгу має бути людиною, здатною керувати групою, знаходити спільну мову з учасниками тренінгу і це особливо важливо, якщо

тренер працює з шкільною аудиторією. Тим більше, що, оскільки тренінг - це навчання здійснюване з опорою на механізми групової взаємодії, під час його ходу можуть виникати конфлікти, як між окремими членами групи, так і між групою та ведучим тренінгу на всіх етапах проведення тренінгу. Це зумовлює додаткові вимоги до ведучого, оскільки він має не лише вміти працювати з групою, але також вміти справлятися з підвищеним конфліктогенним навантаженням. А так як будь-який конфлікт супроводжується підвищенням психічного навантаження на ведучого, тренер повинен мати великий запас терпіння, витримку і вольовий самоконтроль. Ці виклики потребують від ведучого також широкого спектру навичок та вмінь, в тому числі – вміння враховувати ситуацію, що склалась в групі, та змінювати підхід як до методів ведення тренінгу, так і до своєї власної ролі в тренінгу, залежно від динаміки, що демонструє тренінгова група. Тобто, особистісні характеристики ведучого, його знання, навички, уміння є таким же засобом розвитку групи, як і застосовувані психотехніки, виконувані завдання чи вправи. І, знову ж таки, особливої значимості це набуває в дискурсі соціально-психологічного тренінга в шкільному навчанні, де роль ведучого тренінгу відзначається особливою складністю поставлених завдань – як освітніх, так і виховних. Самоочевидно, що тренер, особливо – тренер в школі, не може бути випадковою людиною, яка вирішила виявити себе в цій сфері діяльності. Він має володіти не лише значним обсягом відповідних компетенцій, а також наявністю досвіду тренерської роботи зі шкільною аудиторією, але і демонструвати відкритість новим підходам, новим знанням та умінням, загалом - професійному самовдосконаленню задля оптимізації власної тренерської діяльності. Допомогти в цьому можуть як співпраця з соціально-психологічними організаціями та тренінговими центрами, в тому числі, через організоване ними навчання шкільних тренерів на відповідних семінарах та тренінгах, так і забезпечення відповідною спеціалізованою літературою, своєрідними «підручниками для тренерів», яких, на жаль, на наших теренах видається недостатньо. Але і ті, що видані, орієнтовані радше

не на задачі тренерської роботи зі шкільною аудиторією, а на роботу з дорослою професійною аудиторією. В той час, як саме тренерська робота в школі вимагає наявності такої літератури, де були б зібрані та викладені сучасні методологічні підходи та методичні напрацювання щодо «шкільного тренінгу», що могло б позитивно відобразитись на розвитку психолого-педагогічної культури в даній сфері в цілому. Тим більше, що на вітчизняних теренах можна відзначити більш ніж значну наявність передових та інноваційних методичних розробок щодо «шкільного тренінгу», про що засвідчують як матеріали відповідних наукових робіт, так і матеріали різного рангу наукових заходів психолого-педагогічного спрямування. І, очевидно, шлях вирішення такої невідповідності між великою кількістю науково-методичних напрацювань та їх донесенням до цільової аудиторії, яку складають «шкільні тренери», лежить через розробку та видання відповідної якісної та професійної психолого-педагогічної літератури.

Бучма Вікторія Володимирівна,

старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА

Згідно положень Нової української школи, основними завданнями сучасної освіти є створення умов для всебічного розвитку особистості, здатної до самодетермінації, самоактуалізації, саморозвитку, а також для розвитку творчих здібностей особистості і надання їй можливості для їх виявлення. Реалізації цих завдань сприятиме запровадження компетентнісного підходу в роботі НУШ, спрямованого на формування ключових компетентностей учнів.

Запровадження компетентнісного підходу в освітньому процесі здійснюється шляхом підготовки вчителів до реалізації цього підходу в навчанні, підбір ними інноваційних методів, прийомів навчання, ефективних

форм організації освітнього процесу, оновлення навчально-методичного матеріалу (створення нових підручників, посібників, дидактичного матеріалу, мультимедійних засобів та ін.). Одним з завдань початкової школи, з якої, власне, і почалося реформування загальної середньої освіти є формування комунікативної компетенції в молодших школярів, тобто готовності до спілкування з іншими людьми. З цією метою школярі повинні оволодіти такими видами мовленнєвої діяльності як говоріння, читання, письмо, аудіювання, а також мовою як засобом спілкування. Отже, формування комунікативної компетенції вимагає оновлення навчальних засобів. Зокрема, мова йдеться про створення підручників для Нової української школи. Зазначимо, що до експертизи проектів підручників для НУШ залучаються співробітники лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України Дзюбко Л. В. і Шатирко Л. А. Зокрема, ними були визначені методологічні і методичні підходи та здійснена розробка критеріїв та показників для психологічного аналізу підручників для НУШ [1, 2]. На нашу думку, формуванню комунікативної компетенції засобами підручника з української мови для НУШ сприятимуть завдання, що передбачають розвиток умінь спілкуватися усно і письмово. Аналіз експертного висновку проекту підручника «Українська мова та читання» для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) здійснений Дзюбко Л.В. засвідчує, що він містить завдання на сприймання усної інформації, перетворення її в різні форми повідомлень, виокремлення цікавої для себе інформації, що сприяють формуванню усного мовлення [3]. На формування письмового мовлення спрямовані завдання на побудову звукових моделей слів, списування текстів та їх частин, списування з орфографічним чи граматичним завданням, списування цікавої для себе інформації, завдання на каліграфічне написання літер. Також Дзюбко Л.В. наголошує на діалогічному характері мови підручника. Про це свідчать наявність завдань, які спонукають до діалогу, завдань на постановку запитань одне одному, на висловлювання власних думок. У підручнику містяться вправи і завдання, які розроблені з

урахуванням засад педагогіки партнерства, що передбачає співпрацю між вчителями та учнями на основі діалогічного спілкування [3]. Отже, розвиток культури діалогічного спілкування засобами підручника значно сприятиме формуванню комунікативної компетенції молодших школярів. Важливим аспектом формування комунікативної компетенції учнів початкової школи є їх здатність користуватися мовою як засобом навчання і пізнання навколишнього середовища. Так було б доцільним, щоб підручники містили завдання з явно вираженими протиріччям, завдання на винахід, завдання на виявлення суперечності й формулювання проблеми, завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, завдання, що передбачають роботу в парі й групі. Вправи підручника, що містять прислів'я і загадки нерідко привертають увагу учнів цікавим змістом, сприяють пізнанню ними предметів живої та неживої природи, значно збагачують їх словниковий запас.

Також компетентнісний підхід до навчання передбачає здійснення підручником Нової української школи мотиваційної і розвивальної функцій. З метою реалізації мотиваційної функції підручники мають містити завдання, що передбачають цікавий для учнів процес виконання, завдання, які спонукають до пошуку значущих для них результатів, дидактичні ігри. Для реалізації розвивальної функції завдання підручника мають бути спрямовані на розвиток пізнавальних здібностей учнів. Наприклад, це можуть бути завдання на оволодіння мисленнєвими операціями (аналіз, порівняння, узагальнення, тощо), завдання на формування здатності застосовувати набуті знання, способи дій, досвід у нових нестандартних ситуаціях. Варто зазначити, що компетентнісний підхід НУШ передбачає також і підготовку учнів до самостійного опрацювання навчального матеріалу. Для цього завдання в підручнику мають бути складені з урахуванням вікової категорії учнів, містити зразки виконання завдань, пам'ятки, схеми, таблиці, і т. ін. Отже, створення підручників для Нової української школи передбачає їх відповідність задачам формування ключових компетентностей учнів початкової школи, які сформульовані у освітніх стандартах.

Список використаних джерел

1. Дзюбко Л.В. До питання психологічної експертизи навчальних підручників. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи*: матеріали V Ювілейної Міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя, 16-17 травня 2019 р.). Запоріжжя, 2019 р./ Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Випуск №3(35)/2019. Ч.2. URL: https://drive.google.com/file/d/1OJ6u9F6xZprWE_JVaS4WJISlrywm4q3b/view
2. Дзюбко Л.В., Шатырко Л.А. Психологические основы в анализе школьного учебника /Электронный научный журнал РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2020. № 1. URL: <http://pem.esrae.ru/27-290>
3. Дзюбко Л.В. Експертні висновки на проекти підручників, поданих на конкурсний відбір проектів підручників для 2 класу (шифр 20401, 20402) [Електронний ресурс]. URL: <https://imzo.gov.ua/konkursny-vidbir-proektiv-pidruchnykiv-dlia-2-6-11-klasiv/konkursny-vidbir-proektiv-pidruchnykiv-dlia-2-klasu/2ekspertni-vysnovky-na-proekty-pidruchnykiv-podanykh-na-konkursnyy-vidbir-proektiv-pidruchnykiv-dlia-2-klasu/>

Ваганова Наталія Аркадіївна,

старший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,
кандидит психологічних наук, старший науковий співробітник

ОПТИМІЗАЦІЯ РОЗУМІННЯ ДІТЬМИ НОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ В СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ

Однією з найбільш вагомих психологічних вимог до сучасних підручників є орієнтація на вікові та індивідуальні когнітивні характеристики дітей – у зв'язку з цим обов'язкове урахування понятійно-образного потенціалу та адекватної готовності до максимально повного розуміння як самих текстів, так самої відповідних ілюстрацій, малюнків.

Розвиток розуміння передбачає, в першу чергу, формування активного

розуміння, що пов'язане з активізацією мисленнєвої діяльності дітей та стимуляцією їх пізнавального інтересу. Вчити дітей розуміти – значить вчити їх порівнювати предмети, об'єкти, піддавати їх аналізу, синтезу, виділяти в них головне, суттєве, узагальнювати. Для цього необхідно чітко ставити запитання в процесі ознайомлення і виділення головного: “Що це?”, “Як ти думаєш, що головне?”, “На що схоже?” і т.п. У процесі навчання слід провести серію занять із формування вмінь та навичок аналізу нової інформації, в яких вчити дітей спеціально визначати предмети, відділяти їх знайомі чи незнайомі ознаки. Давати дітям запитання-вказівки: Що ти знаєш найкраще, а що тобі незнайоме? Також необхідно вчити дітей простим аналогіям та розв'язуванню задач за різними видами аналогій. Які види аналогій доступні дітям? Це аналогії за властивостями; за функціями; за образами; за відношеннями. За нашими дослідженнями у дітей 6-8 років більш переважають види аналогій за функціями та образами.

Будь-яке «складне» розуміння є розв'язанням певної перцептивної задачі, яке виходить з тих або інших чуттєвих даних, з тим щоб розтлумачити їх. Так, у процесі розуміння дитина вирішує різні задачі пізнавання предметів і явищ. Сама елементарна форма пізнавання це більш менш автоматичне пізнавання у дії, яка виявляється у вигляді адекватної реакції на звичний подразник. Наступним ступенем є пізнавання, яке пов'язане з відчуттям знайомості, але без можливості ототожнення нового предмету з раніше сприйнятим. Нарешті, вищим ступенем пізнавання є ототожнення нового предмету з предметом, сприйнятим раніше. Останній ступінь процесу пізнавання зазвичай називається пізнанням.

Перебіг процесу розуміння залежить як від рівня знань, попереднього досвіду так і від рівня сформованості мисленнєвих стратегій (у дітей – ще тільки “передстратегій”), які визначають успішність розв'язання дитиною перцептивних задач. Системоутворюючим компонентом є операціональний компонент, який включає мисленнєві передстратегії, а саме тенденції у дітей до аналогізування, комбінування, реконструювання. Формування цих

“передстратегій”, а також стимуляції за допомогою використання різноманітних прийомів сприяє розвитку та оптимізації такої складної мисленнєвої діяльності як процес розуміння.

Дослідження особливостей перебігу процесів розуміння, так само як і інших перцептивних процесів, пов’язане зі значними труднощами у встановленні більш-менш об’єктивних, надійних прикмет реального їх протікання. Зрозуміло, при вивченні цих процесів у дітей ці труднощі набувають особливого значення: рефлексивні процеси у дітей розвинуті незначною мірою, а на запитання, які їм ставлять, вони найчастіше відповідають короткими «так» або «ні», «не знаю». Тому, по-перше, ми робимо особливий наголос на суб’єктивності розуміння, маючи на увазі, що воно може бути неповним, неточним, неадекватним, й по-друге, на цьому віковому рівні в багатьох випадках рано говорити про високий рівень адекватності у процесах розуміння, зокрема через те, що діти схильні до фантазування, імпровізації, включення в контекст своїх міркувань блоків інформації з різних джерел, особливо з телеекрану, а також з розповідей дорослих, з казок та оповідань, які їм читають дорослі. Тому основними показниками були промовляння, конкретні дії, малюнки, запитання дітей, співбесіди з ними.

Утворення змістовних і чітких уявлень про різні об’єкти є необхідною умовою їх розуміння. Особливо важливу роль відіграють такі уявлення при сприйманні змісту літературно-художніх творів (казок, оповідань, віршів). Так, розуміння і розуміння художнього тексту повинно включати низку етапів, а саме: дитині пропонується прослухати текст, а потім розповісти його зміст та відповісти на запитання за такою схемою: а) розуміння й розуміння фактичного безпосереднього смислу слова, фрази, уривка. Дітям даються такі питання: Що сказано в тексті? Про що повідомлено; б) розуміння ідеї, головної думки, прихованого смислу речення, оповідання тощо. Дітям можуть бути поставлені такі запитання: Що тут головне? Чому саме ти так вважаєш?; в) розуміння мотиву вчинків або відношення діючої

особи до подій. Розуміння дітьми художніх творів є складним психічним процесом, який припускає здатність дитини дізнатися, зрозуміти зміст та запропоновані ілюстрації до тексту. Тут має місце і емоційна забарвлена сприйнятого, й особистісне відношення до нього, тому для дітей ілюстрація, сюжетна картинка є ефективним засобом, розуміння поданого тексту та пізнання навколишньої дійсності.

Розуміння, і як діяльність, і як психічний процес, розвивається дуже рано і рівень його розвитку вже у дошкільників достатній, щоб було можливе здійснення розуміння нескладних репродукцій, картин, ілюстрацій. Так, наприклад, трирічна дитина може сприймати зміст картини, де персонажі об'єднані одним або двома-трьома однорідними діями, але їй ще важко відрізнити істотне від неістотного, головне від другорядного. Молодші дошкільники не може охопити і осмислити композицію, яка включає багато фігур, предметів, вони відволікаються від змісту, починають фантазувати, «зачепившись» за якусь окрему деталь. У старшому дошкільному віці діти вже в змозі інтерпретувати малюнки, достатньо складні за композицією, розглядати їх послідовно і детально, давати правильні пояснення, якщо сюжет картинки не виходить за рамки їхніх знань, життєвого досвіду. Наші дослідження також показали, що процеси розуміння зазнають у дошкільному віці ті ж зміни, що і довільні рухи: вони стають регульованими, керованими процесами і впродовж дошкільного віку виділяються в самостійні довільні дії, усередині яких починають формуватися особливі способи спостереження, розгляду, пошуку.

В молодшому шкільному віці у дітей вже збагачуються і систематизуються знання про навколишню дійсність, розвивається спостережливість, поглиблюються відчуття, удосконалюється образотворча техніка. Дитина 6-8 років вже має деякий досвід розуміння образів, їй зрозумілі прості ілюстрації, нескладні репродукції; рівень психічного розвитку дозволяє їй наочно представити ті конкретні предмети, явища, які описуються у творах мистецтва, естетично їх оцінити, тому в цьому віці

вже проводиться спеціальна підготовка до розуміння художніх картин: дітям пропонують запитання, бесіди, а також слухання музики, читання поезії, художніх творів тощо.

Отже, узагальнюючи, ми виділили характерні особливості у процесах розуміння дітьми нової інформації та визначили певні рекомендації щодо вимог до сучасних підручників з урахуванням вікових особливостей дітей:

1. Якісна своєрідність змісту дитячого розуміння визначається перш за все обмеженістю дитячого досвіду, недостатністю систем тимчасових зв'язків, що утворилися в минулому досвіді, неточністю вироблених раніше диференціювань. Для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку характерна мала деталізованість сприймань і їх велика емоційна насиченість. Неповнотою дитячого досвіду, зокрема, пояснюється і те, що при сприйманні маловідомих речей або малюнків діти часто обмежуються перерахуванням і описом окремих предметів або їх частин і їм важко пояснити їх значення в цілому. Звідси велике значення ілюстрацій, картинок для формування правильного і більш адекватного розуміння, чим більше дитина дізнається про різні предмети, об'єкти, тим повніше може сприйняти і надалі правильніше розуміти зв'язки і відносини між ними.

2. Вміння сприймати і розуміти передбачає здібність давати загальну оцінку новій інформації, вміння виділяти головне й другорядне, вміння знаходити подібне і відмінне щодо відомого, але у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку ще переважає опора на зовнішні, яскраві властивості, що утруднює визначення головного, суттєвого. Оцінки дітей ще примітивні («Як красиво!» і ін.), але розуміння художніх творів буде глибшим, якщо вони навчаться бачити елементарні засоби виразності: колір, колірне поєднання, форму, композицію і ін. Діти вже здатні до елементарної естетичної оцінки художнього образу, до усвідомлення деяких естетичних засобів, у них з'являються стійкі переваги до конкретних творів і певних жанрів, а розгляд картин великих майстрів сприяє розвитку у них художнього розуміння, естетичного смаку,

естетичних відчуттів, виразності мови.

3. Як відомо, у дітей 6-8 років мисленнєвий потенціал ще невеликий, знань недостатньо, тому ми робимо висновок про суб'єктивне розуміння, важливим атрибутом якої виступають суб'єктивні орієнтири дітей, що детермінують процеси розуміння, спрямовують його на трансформацію образів. Взагалі, у дітей даного віку переважає впізнавання як ведуча пізнавальна процедура, тому, важливо спеціально навчати дитину; без навчання процеси розуміння зберігають неточність і синкретичність; навчання повинне бути направлене на вдосконалення основних процесів: аналізу і узагальнення. Звертаючи увагу на більш знайому інформацію, дитина доповнює її повідомленнями з особистісного досвіду або „підключає” свою уяву та фантазію. Відомо, що уява є компенсуючим засобом, долаючим недосконалість мислення та обмеженість досвіду дитини: механізми уяви включаються на тому етапі пізнання, коли невизначеність ситуації дуже велика і виникає конфлікт між надміром “зовнішньої” поступаючої інформації і дефіцитом “внутрішньої” інформації, запасом знань дитини.

Гнатюк Ольга Владиславівна,
провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики
та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук

ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку нової української школи реформування змісту освіти передбачає якісні зміни і удосконалення навчальної книги для школярів [6]. Впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти [1], нових Типових освітніх програм для закладів загальної середньої освіти [8], акцент на самостійне опрацювання навчального матеріалу потребують і нового сучасного підручника.

Зазначимо, що новітні дослідження засвідчують не завжди високу якість шкільних підручників, зокрема: невідповідність європейським стандартам, віковим і психологічним особливостям дітей, недосконалість тексту з художнім оформленням, перевантаженість навчальними матеріалами, відсутність спрямованості на набуття стимулів до навчання тощо [7].

Підручник є основним елементом навчального компонента в освітньому середовищі та слугує не лише джерелом інформації для здобувачів освіти, але й дозволяє спрямувати й організувати шлях пізнання, забезпечити фундаментальне та вмотивоване розкриття навчального змісту, спонукає учня до самостійності, творчості, розвиває критичне мислення та потребу до подальшої самоосвіти і використання різноманітних джерел інформації освітнього середовища [4].

Підручник виконує такі основні функції [2]:

- освітню, яка полягає у забезпеченні процесу засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань стосовно сучасного рівня розвитку науки, формуванні у здобувачів освіти пізнавальних умінь та навичок;
- розвивальну, яка сприяє розвитку учня, формує його перцептивні, мнемонічні, розумові, мовні та інші здібності;
- виховну, яка полягає в його здатності впливати на світогляд школяра, його моральні, естетичні почуття, ставлення до праці, навчання, формувати й удосконалювати певні риси особистості учня;
- управлінську, яка полягає в програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування знань у різних ситуаціях;
- дослідницьку, яка полягає в спонуканні учня до самостійного розв'язування проблеми тощо.

Теоретичний аналіз літератури з проблеми підручникотворення свідчить про те, що наукові пошуки в даній галузі залишаються й нині актуальними, а проблематика шкільного підручника продовжує перебувати в

центрі уваги науковців різних галузей. Дослідники приділяють багато уваги трактуванням таких функцій навчальної книги, як інформаційна, інтегруюча, трансформаційна, розвивальна, координуюча, виховна та ін. Це пояснюється тим, що функція шкільного підручника відображає як його ціннісно-цільове призначення в організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, так і домінуючу на часі освітню парадигму.

Разом із тим, вітчизняна теорія і практика забезпечення підручниками, насамперед для початкової школи, має істотні напрацювання. Значні дослідження вчених радянської доби започаткували такий напрям у науці, як теорія шкільного підручника. Цією проблемою займалися такі науковці - В.Беспалько, Л.Занков, Д.Зуєв, В.Краєвський, І.Лернер, Н.Менчинська, М.Скаткін, Н.Тализіна та ін. Психолого-педагогічні функції шкільних підручників досліджували М.Бурда, Ю.Гільбух, О.Дусавицький, Г.Костюк, І.Лернер, Н.Менчинська, В.Онищук, Н.Тализіна, С.Якиманська та ін.

Проблеми шкільного підручника для учнів початкової школи вивчалися такими ученими, як: Т.Денисюк, І.Жаркова, О.Коваленко, І.Козак, Н.Кузьменко, Н.Огієнко, С.Якименко та ін. Також особливості підручника для початкової школи конкретизовано у працях М.Богдановича, М.Вашуленка, Л.Занкова, Л.Іванової, А.Полякової, О.Савченко тощо.

Як бачимо, актуалізується проблема створення навчальної книги, яка б увібрала в себе найкращі традиції та здобутки минулого у галузі підручникотворення, критичне переосмислення і творче використання яких є актуальним для сучасної нової української школи.

Отже, яким має бути сучасний підручник? Виділимо основні його характеристики [3].

По-перше, він повинен відповідати Державному стандарту освіти [1] та Типовим освітнім програмам [8].

По-друге, забезпечувати компетентнісно спрямований зміст освіти (в основу підручника закладається програмний зміст освіти з орієнтацією на формування та розвиток універсальних знань, загальнонавчальних умінь,

розвиток предметних і ключових компетентностей).

По-третє, слід ураховувати специфіку предмета, його міжпредметної складової та можливості розширення підручника засобами освітнього середовища.

Підручник у своїй структурі містить три основні блоки [3]:

- 1) вимоги до результатів роботи учня з підручником (до кожної теми чи розділу);
- 2) текстовий блок, що розподіляється на основний, додатковий і пояснювальний;
- 3) блок діяльнісного спрямування (запитання та завдання на репродуктивну, проектну, творчу, емоційно-ціннісну, рефлексивну, контрольну-оцінну діяльність).

Зауважимо, що увесь навчальний матеріал у шкільному підручнику необхідно подавати відповідно до сучасного рівня розвитку науки, техніки та культури в обсягах, які чітко враховують вікові можливості школярів, передбачені навчальною програмою, зорієнтовані на практичні результати, формування особистісного досвіду навчальної діяльності та розвиток загальної здатності до навчання. Він має бути зручним у користуванні, цікавим за змістом, практико-орієнтованим, технологічним, простим і зрозумілим за структурою, доступним за викладом навчального матеріалу, якісним та сучасним за ілюстративним оформленням.

Підкреслимо, що художнє оформлення має неабияке значення у навчальних книгах для початкової школи. Тому Міністерство освіти і науки України видало методичні рекомендації щодо дизайну та поліграфії підручників для нової української школи [5]. Наведемо деякі з них.

1) Структура основного тексту має бути логічною, з витриманими пропорціями одноступеневих рубрик. Основні та додаткові тексти повинні чітко розрізнятися – і змістовно, і візуально (зокрема, за шрифтовим рішенням).

2) Шрифт як основний елемент друкованого видання, який має

змістове навантаження, насамперед повинен полегшувати сприйняття тексту.

3) Ілюстративний матеріал має бути сучасний, тематично різнобічний, змістовний, виконаний на високому художньому рівні.

4) Слід забезпечувати повну відповідність тексту та ілюстрації щодо значущості, послідовності, пропорцій у розмірах словесно та візуально представлених елементів.

5) Для посилення ефекту запам'ятовування рекомендується супроводжувати ілюстрації підписами, які мають бути уніфікованими щодо характеру формулювання, розташування та способу візуального подання.

6) Необхідно ретельно визначати кількість та характер умовних позначень, що використовуватимуться у підручнику: вони повинні добре розрізнятися візуально, а також чітко узгоджуватися зі змістом позначених ними завдань.

7) Продумуючи загальний візуальний образ підручника, слід уникати полістилізму та еkleктики, ощадливо використовувати знаки візуальної комунікації.

8) Рекомендується максимально обмежити кількість декоративних елементів, що перевантажують шпальту, та не допускати пістрявості, що розсіює увагу учня.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
2. Зуев Д. Д. Школьный учебник. Москва : Педагогика, 1983. 240 с.
3. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті : підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. Київ: інформаційно-аналітична агенція "Наш час", 2006. 368 с.
4. Кодлюк Я. П. Шкільний підручник як модель процесу навчання: історія, теорія, практика: результати науково-дослідної роботи (2008–2013

pp.). Тернопіль : ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2014. 46 с.

5. Методичні рекомендації щодо дизайну та поліграфічного виконання підручників для першого класу/Лист МОН № 1/9-68 від 31.01.18 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59221/

6. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/>

7. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч. 1. 370 с.

8. Типові освітні програми для 1 – 4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-dodatki.pdf>

Гриценко Людмила Іванівна,

науковий співробітник лабораторії психології спілкування
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Юрченко Віктор Іванович,

старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
кандидат психологічних наук, доцент

КОМПЛЕКСНА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДТРИМКИ РЕФОРМ ЧЕРЕЗ СТИМУЛЯЦІЮ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА СУБ'ЄКТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Реалізація концепції «Нова українська школа» в Україні ґрунтується на принципах педагогіки партнерства (повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у стосунках, діалог – взаємодія – взаємоповага, розподілене лідерство, добровільність прийняття зобов'язань, рівність сторін і обов'язковість виконання домовленостей), впровадження яких залежить від усіх суб'єктів освітнього процесу, їхнього позитивного ставлення до освітніх інновацій та активного залучення до вирішення конкретних завдань реформування освіти.

Лабораторією психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України було розроблено, а з вересня 2019 по

травень 2020 року організовано і проведено в школах України конкурс-квест «Реформа-шлях до школи моєї мрії» в рамках Всеукраїнського експерименту «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій» (2016-2020 рр.). Центром уваги Конкурсу були реформи у сфері загальної середньої освіти.[2]

Квест став формою реалізації комплексної соціально-психологічної технології забезпечення підтримки учасниками освітнього процесу реформи загальної середньої освіти через стимуляцію їх суб'єктності та організацію партнерської взаємодії. Форма конкурсу-«квесту» дозволяла організувати і пролонгувати на тривалий термін (наразі – на цілий навчальний рік) взаємодію всіх учасників команд на засадах партнерства, включати інших учасників освітнього процесу до конструктивної взаємодії з приводу освітніх змін, забезпечити емоційну включеність і почуття причетності як прояв суб'єктності учасників, прийняття власної відповідальності за перебіг реформи, формування активно-позитивного ставлення до освітніх змін.

Оскільки до кінця експерименту ставлення до положень реформи на континуумі «позитивне-негативне» були здебільшого позитивними і вже досить усталеними, а тому не могли показати значущої динаміки, ми додали в дослідження показник «активності (дієвості) - пасивності», що, зрештою, дозволило побачити якісні зміни в характері ставлення учасників експерименту до реформи освіти. [1] Так, більш ніж на третину збільшилася частка учасників експерименту з позитивно-активним ставленням до освітніх інновацій. Причому всього на 6,53% припадає на період до початку квесту (з 24,33% в лютому 2019 р. до 30,86% на початок конкурсу – вересень 2019 р.) і на 27,6% – на час проведення конкурсу (з 30,86% на початку до 58,46% – після проведення конкурсу-квесту). Зменшилася і частка учасників з негативно-пасивним ставленням (з 10,98% на початок року до 4,15% – після конкурсу. Але більшість із цих змін припадає на вплив інших «фонових» причин, в тому числі і застосування рефлексивних технологій на попередніх етапах експерименту). [3]

Результати пілотного впровадження дозволяють нам розглядати технологію пролонгованого модульного Конкурсу-квесту як перспективну щодо спільного дослідження змін та групового вирішення завдань. Покладення в основу соціально-психологічної технології підтримки освітніх змін Конкурсу-квесту з урахуванням дотримання вимог до організації команд, процесуальної взаємодії, використання технік групової роботи та обов'язкового залучення кожного члена команди, було визначене нами як перспективне з точки зору встановлення та налагодження взаємодії учасників - суб'єктів освітнього процесу, яке відповідає вимогам конструктивності в організації взаємодії.

Організація і проведення Всеукраїнського конкурсу-квесту «Реформа – шлях до школи моєї мрії», в якому взяли участь команди – представники різних регіонів України, виявило і посилює зацікавленість учителів, учнів і їхніх батьків основними ідеями реформування загальної середньої освіти. Підвищення рівня позитивно-активного ставлення учасників конкурсу до різних складових концепції «Нова українська школа» свідчить про те, що розроблений нами конкурс-квест можна розглядати як одну з можливих соціально-психологічних технологій формування позитивної громадської думки до освітніх інновацій у закладах середньої освіти.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є вивчення соціально-психологічних чинників, які впливають на мотивацію участі та ефективність конкурсу-квесту «Реформа – шлях до школи моєї мрії» для підтримки громадськістю освітніх інновацій, запровадження педагогічного партнерства в закладі загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Гриценко Л.І. Соціально-психологічні технології як інструмент забезпечення підтримки громадськістю освітніх змін. Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук : збірник тез науково-практичної конференції (м. Харків, 7-8 лютого 2020 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020. Ч.ІІ. С. 96-100.

2. Положення про проведення Всеукраїнського конкурсу-квесту «Реформа – шлях до школи моєї мрії». 2019. URL: <http://ispp.org.ua/2019/09/30/polozhennya-pro-provedennya-vseukra%20nskogo-konkursu-kvestu-reforma-shlyax-do-shkoli-moye%20mrii/> (дата звернення: 22.11.2020).

3. Юрченко В.І., Гриценко Л.І. Вплив конкурсу-квесту на ставлення учасників до реформи «Нова українська школа». Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2020. 45 (48). С.110-120. DOI: [https://doi.org/10.33120/ssj.vi45\(48\).147](https://doi.org/10.33120/ssj.vi45(48).147)

Гудінова Ірина Леонідівна,

науковий співробітник лабораторії когнітивної психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ В НАВЧАННІ РОЗУМІННЮ

НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ

Ефективність навчальної діяльності тісно пов'язана з вмінням оперувати основними когнітивними операціями розуміння тексту. Майбутній фахівець також повинен зорієнтуватися у великому потоці досить суперечливої інформації, і тільки за умови сформованої операціональної компетентності, як невід'ємної складової читацької компетентності, розуміння можна вважати повним та глибоким.

Однією з домінуючих цілей професійного зростання майбутнього

педагога, є оволодіння когнітивними операціями розуміння тексту, які наблизять його до швидкого, повного, глибокого сприйняття смислу навчальної\наукової інформації. Відтак, сформована здатність оволодівати смислом нової інформації, буде пропорційна здібності до когнітивної економії при її відтворенні. Добре володіння операційно технічним складом читання передбачатиме додатковий ресурс на подолання новизни.

Саме навчальний текст стає базальним для студента з декількох причин:

1. Це першоджерело з якого він дізнається про безліч фактів необхідних йому у навчанні та роботі.

2. В цих текстах існує перевага когнітивного аспекту.

3. Відбувається здобуття комунікативної та мовної компетентності (створення свого галузевого “фонду текстів”).

4. Відбувається міжтекстовий діалог, який відзначений наявністю широкого діапазону смислових діалогічних взаємин текстів, що знаходяться не в єдиному (галузевому) смисловому просторі.

5. Риторичність таких текстів полягає у думці авторитетного вченого чи автора.

6. Універсальність практичного застосування теоретичних розробок, тобто, поєднання навчальної і практичної діяльності.

7. Очевидна актуальність здобутих знань.

Навчальні тексти відносяться до групи теоретичних текстів, що містять основні концепти галузі – закони, поняття, правила, висновки. Їм притаманні такі основні функції, як транслююча, регулятивна, когнітивна, розвивальна. Тобто, сам навчальний текст є для майбутнього фахівця базовим та пріоритетним за декількох причинах: 1. Це першоджерело з якого він дізнається про безліч фактів необхідних для навчання та майбутньої роботи. 2. В цих текстах переважає когнітивний аспект, що забезпечує збагачення знань студента відповідно до його індивідуального тезаурусу. 3. Інформаційна наступність забезпечує поєднання наявного у тексті знання з

знаннями, отриманими студентами з інших джерел інформації. 4. У навчальних текстах міститься інформація про можливість практичного застосування теоретичних знань [Бартазарян 1973, с.35].

Основні проблеми студентів новачків: їм важко без спецпідготовки здійснити аналіз відносин між представленими судженнями у тексті, подолати процес відновлення неповної та неявно прописаної інформації, виявити ідеальний текст (смысл), збагатити інформаційний простір навчального тексту новими тематичними смислами, які допоможуть більш критично та багатогранно поглянути на проблему.

В дослідженнях багатьох вчених, процес розуміння визначається як низка послідовних переходів від: 1) відновлення текстової ситуації, дій, думок, переживань, рішень автора опредмечених у тексті; до 2) процесу осягнення внутрішніх зв'язків в змісті тексту; до 3) процесу осягнення смислу; далі до 4) процесу інтерпретації, який стає можливий в разі володіння всіма інтерпретаційними схемами які визначила Н.В. Чепелева, а саме: «Смисловими, що охопили насамперед особистісні смисли, тобто, мотивоване відношення до значення, форму залучення у структуру свідомості особистості. Культурними, що використовують зразки певної культури. Когнітивними, що охопили концептуальні схеми, знання та уявлення суб'єкта»; до 5) руху до знань, звернення теоретичних знань на буденність, з ціллю засвоєння їх змістовності. Процес розуміння неодмінно супроводжується процесом структурування та переструктурування інформації, що є запорукою глибокого проникнення до смислу повідомлення.

Основна проблема дослідження полягала у намаганні створити для майбутніх педагогів прийнятної мнемонічної форми конспекту «дискусійна матриця». Запис мав чітко відобразити процес розуміння, зафіксувати основні теоретичні текстові положення, зосередити на базових концептах тексту, своєю упорядкованістю допомогти оцінити та аргументувати проблему у суспільному та особистісному ракурсі, стати мнемонічною опорою, залучити студента до нової науково-пошукової практичної

\теоретичної роботи. В майбутньому такий запис (так званий обмін дослідженнями між автором і студентом) зможе слугувати підготовчим етапом до науково-пошукової роботи майбутнього педагога.

1 етапом роботи зі створення «дискусійної сітки» - було уважне читання інформації.

2 етапом - стратифікація і ієрархізація інформації - перерозподіл на основну і додаткову інформацію й установка місця цих частин у структурі цілого, об'єднання частин на основі внутрішніх і зовнішніх зв'язків.

3 етапом - вертикальне розтягування змістів (схема напрямку подальшого розтягування змістів і розгортання змістів авторського тексту).

4 етапом - відновлення інформації, що прописана не явно в тексті і добута з нього внаслідок осмислення і переосмислення.

5 етапом – інтерпретаційний напрямок у розгортанні конспекту «дискусійна матриця». А саме, розширення і внесення нових тематичних елементів у зміст першоджерела.

6 етап - оцінка тематичного факту точки зору минулого досвіду.

7 етап - фіксація думки інших авторів на дану тему.

8 етап - конкретизація - приведення прикладів відповідно розглянутому факту в тексті.

9 етап – виділення ключових слів - підбор слів, понять з винесенням їх в окрему графу.

10 етап - вихід до інноваційного винаходу на основі сприйнятої інформації (по можливості).

Наш запис став тематичним монтажем смислових блоків, що складаються з матеріалу по декількох джерелах (а в нашому випадку, на основі авторських і знань студента по одній темі). Конспект може слугувати як гарна опора для майбутніх викладачів, тому, що вони вже у коледжі матимуть повноформатні тематичні конспекти.

Осмислені, тобто новостворені текстові моделі відображають самостійний рівень організації знань, відповідають денотативному рівню

відображення, а їх згорнуті образи є формою існування смислових блоків в інтелекті.

Розуміння та інтерпретація вважаються одними з найважливіших характеристик когнітивно-пізнавальної діяльності особистості. Ці процеси мають багатопланову структуру і характеризуються як процесуально-результативні і багаторівневі утворення. Провідними когнітивними операціями розуміння тексту є структурування та переструктурування інформації.

Як зазначає Н.В. Чепелева, саме процес структурування забезпечує значеннєве розуміння, а переструктурування дозволяє віднайти смисли тексту та установити їх ієрархію [Чепелева, 1992]. Операції структурування та переструктурування стають базовими для проникнення у смислову царину тексту. Вони дозволяють орієнтуватись у семантиці тексту, згортати та розгортати його смисл, порівнювати, групувати, виділяти смислові блоки, компресувати та проводити семантичне зважування інформації. Без таких процедур неможливий процес відновлення, реконструкції смислу повідомлення. Процес переструктурування забезпечує, на думку Ліндсея та Нормана, пов'язання щойно сприйнятої інформації з особистими знаннями та досвідом людини. Він дозволяє підлаштувати авторську фактологічну послідовність підлаштувати під особистий досвід та легко його привласнити. [Линдсей, Норман 1974].

Проблемою навчання операціям розуміння тексту переймалися такі автори, як Н.В. Чепелева, М.С. Мацковський, П.М. Ерднієв, А.А. Смирнов, Н.І. Жинкін та ін.

Так Мацковський М.С. під операціями розуміння вбачав: 1) смисловий аналіз (розбиття тексту на мікротеми); 2) групування в теми, підтеми; 3) встановлення ієрархії смислів, тобто розташування тем у порядку семантичного зростання; 4) подачу інформації у структурованому графічному вигляді [Мацковський 1976].

В свою чергу, А.А. Смирнов основними прийоми, за допомогою яких

досягається найглибше розуміння, вважав: 1) розбивку тексту на смислові частини (виділення опірних пунктів); 2) співвіднесення у розумі з уже існуючими знаннями; 3) зіставлення частин тексту між собою; 4) використання наочних форм чи образів запису; 5) переклад на свою мову [Смирнов 1987].

На думку Д.А. Леонтьєва оволодіння когнітивними операціями розуміння тексту несе у собі смислову динаміку, а саме: 1) смислотворення; 2) смислоусвідомлення; 3) смислобудівництво. Перший вид смислової динаміки передбачає виникнення операціонального смислу як необхідного для досягнення більш-менш лаконічного визначення смислу та для дослідження його розвитку (смислоутворення). Тому, формуючий момент у навчальному процесі є невід'ємною ознакою професійного зростання [Е.О. Лодатко 2006].

Список використаних джерел

1. Мацковский М.С. Проблемы читабельности печатного материала. Смысловое восприятие речевого сообщения. М.: Наука, 1976. С.126-142.
2. Линдсей Н., Норман Д. Переработка информации у человека. М.: Мир, 1974. - 550 с.
3. Лодатко Е.О. Смысловая интерпретация содержания субъектами информационных отношений. М.: - 2006.
4. Смирнов А.А. Избранные психологические труды: В 2 т. Педагогика, М.: 1987. – Т. 2 Психология запоминания. С. 294.
5. .Чепелева Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів. К.: Либідь, 1990. - 100 с.
6. Чепелева Н.В. Психология чтения учебной литературы в системе профессиональной подготовки студентов: Дис. д-ра психол. наук: 190001. - К.: 1992. - 346 с.

Гурлева Тетяна Степанівна,

старший науковий співробітник лабораторії консультативної психології і сихотерапії
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

ЧИТАННЯ - ВІДКРИТТЯ І ТВОРЕННЯ СЕБЕ: ВЕКТОР ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

*«Читання – це віконце, через яке діти
бачать і пізнають світ і самих себе»
Василь Сухомлинський*

«Школа, – наголошував В. Сухомлинський, – це насамперед читання: вдумливе, зосереджене, таке, що захоплює розум і серце, індивідуальне читання, читання як творчий процес, в якому вихованець наповнює слово пристрастю свого серця – він або захоплюється красою, благородством, моральною величчю, або ж переживає почуття обурення, презирства, непримиренності» [цит за 4, с.77]. «Люди, які вміють добре читати, вносять внесок у створення квітучого, працездатного суспільства. У той же час вони самі живуть більш насиченим життям» (Цитата з World Book Encyclopedia).

Феномен читання розглядається як пізнавальна діяльність людини (С. Рубінштейн), специфічний вид комунікативно-пізнавальної діяльності, як основа самоосвіти і саморозвитку особистості (Н. Чепелева). У роботах А. Брудного, Л. Виготського, І. Зимньої, А. Лурії, О. Нікіфорової та ін. розглядаються питання сприймання та розуміння тексту. Ще Г. Костюк писав, що процес розуміння набуває особливої складності там, де людина стає перед потребою зрозуміти нові для неї об'єкти, розкрити смисл якого-небудь тексту і т. д. У таких випадках розуміння набуває більш чи менш розгорненого характеру, завдяки чому стає можливим простежити перехід від "стану нерозуміння", з якого розпочинається цей процес, до розуміння і охарактеризування особливостей цього процесу [2].

Самий процес читання потребує мобілізації всіх сил учня. Читання вимагає активної мислительної діяльності: чим активніша вона, тим краще засвоюється нове слово і швидше входить у власну мовну практику читача (І. Синиця). Особливе значення надається мовчазному читанню, адже воно

сприяє розвиткові самоконтролю: читаючи текст, учень може сконцентрувати увагу на осмисленні змісту прочитаного (О. Скрипченко). Складна мислительна діяльність допомагає учневі виявити багатство смислового та ідейного змісту тексту, без чого читання не може бути повноцінним, бо має не тільки технічну мету – навчання грамоти, не тільки освітню мету – розширення кола уявлень і знань, а й виховну – створення ставлення людини до речей, людей, подій. «Почуття нового, здатність захоплюватись ним – одна з найважливіших психологічних умов виявлення й розвитку творчих сил молодшої людини, її нахилів до творчої діяльності. Воно сприяє формуванню пізнавальних та інших інтересів, набуванню нових знань, прагненню ставити нові питання, розв'язувати їх по-новому, оригінально» [1].

Важливо, що, пізнаючи зовнішній світ, школяр робить далі кроки в пізнанні себе самого, у розвитку самосвідомості. Об'єктами самопізнання стають окремі частини тіла, дії, мовні акти, вчинки, переживання й особисті якості. Складовим моментом самопізнання, прагнення до самовдосконалення, самовиховання є самоспостереження. Воно допомагає учням глибше розуміти внутрішній світ, психологію поведінки інших людей, завдяки цьому краще пізнавати самих себе, свої психічні властивості [1]. Читання – це творчий процес, в якому людина співвідносить свій особистий досвід, свої індивідуальні особливості, інтереси, цінності зі змістом книги. Саме у цьому випадку книга стає частиною внутрішнього світу читача, сприяючи збагаченню його досвіду, а отже й розвитку дитини. Читання є одним із провідних каналів самостійного набуття знань, важливим чинником інтелектуального розвитку особистості, центральною ланкою самоосвітньої діяльності (Н. Чепелева, Л. Яковенко). Читання впливає на формування особистості, воно є багатюще джерело пізнання життя, через книгу розвивається усвідомлення учнем своїх почуттів і розуміння їх виявлення. Наголошується на пріоритеті духовних, творчих і емоційно-ціннісних завдань освіти (Г. Волошина). В. Сухомлинський, високо оцінюючи роль

книги у житті людини, зауважував: «Людина, для якої книжка вже в дитинстві стала такою необхідною, як скрипка для музиканта, як пензель для художника, ніколи не відчує себе обділеною, збіднілою і спустошеною» [4, с. 77].

На сучасному етапі успіх інноваційних змін залежить від учителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості. «Творчий учитель, – зазначав В. Сухомлинський, – не той, хто відповідно освічений, добре знає свій предмет. Цього мало. Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в духовний світ людини, яке ніколи не припиняється». До якостей творчого педагога, які дозволяють виявити та розвинути творчий потенціал учня, належать: педагогічний такт, здатність до співчуття, творча уява, артистизм, уміння формулювати несподівані питання, створення проблемної ситуації, педагогічна спостережливість. А оптимальними умовами для розвитку творчої особистості учня є створення діалогічного педагогічного середовища, яке сприяє активній взаємодії на рівні «педагог – учень», що розвиває інтелект і творчість. На думку В. Сухомлинського, творчість є «суттю життя в світі знань і краси», а творча діяльність учня – це стимул розвитку пізнання. «Творчість, – є щаблем самостійного мислення, на якому дитина пізнає радість власної думки, переживає моральну гідність творця [цит. за 4, с.29-32].

Знаходячи можливість занурюватися в себе, у свої переживання, юна істота відкриває цілий світ нових емоцій, красу природи, звуки музики, писав І. Кон у праці «В поисках себя». У 12-14 років центральним і специфічним новоутворенням самосвідомості вважається почуття дорослості, з яким пов'язане прагнення до самостійності, незалежності (Д. Ельконін, Т. Драгунова). У 14-15 років людина починає сприймати і осмислювати власні емоції уже не як похідні від зовнішніх подій, а як стан власного «Я» . Головне психологічне надбання ранньої юності – це відкриття свого

внутрішнього світу, «відкриття Я». Підкреслюється прагнення підлітків до спілкування, причому вибіркового, а також потребу в потаємності (І. Кон, «Открытие Я»). Потребу в конфіденційності можна задовольнити в читанні, коли учень залишається сам-на-сам з книгою.

Розвивальне читання – не є лише, наприклад, художня література, історичні твори (причому художню літературу широко використовують на уроках історії). Людина по крихтині може збирати уявлення про себе, відкривати свою унікальність, формувати цілісність свого «Я», розвивати здібності, читаючи також сучасну навчальну і наукову літературу з фізики і математики, географії і природознавства, в процесі ознайомлення з довідковою літературою, різними словниковими текстами тощо. Адже в кожній книжці, у кожному підручнику знайдеться шпаринка або навіть широка територія для переживання різноманітних емоцій, відчуття насолоди від відкриття нового, або відрази від негідного і неприйняттого, що дає простір для підвищення і зміцнення самооцінки, розвитку творчої уяви, зародженню мрії, розвою думок про успішне вирішення життєвої ситуації, про майбутнє і т.д. Читання допомагає утвердитись читачеві у власних цінностях, додає впевненості у своїй правоті, доцільності намічених пріоритетів, направляє на саморозвиток і самовдосконалення. Таке відкриття і творення гармонійного, цілого, глибоко інтимного, спрямованого на довершеність, власного «Я» через читання, дозволить собі порівняти з почуттям щастя, про що було виголошено С. Максименком у доповіді на міжнародній онлайн-конференції 30 жовтня 2020 р. Вчений сказав, що щастя складають «щасливі всплески і когнітивних процесів, і емоційні переживання, і захоплення, і радість», тут є «переживання мої і переживання моїх близьких», що «є у світі закони і я у світі виступаю як закон». Що щастя «треба збирати до купи і єднати у цих великих тенетах власного креативного спокою особистості, в просторі її внутрішньому світу». Це той світ, «який нікому не можна дозволяти розкривати, ним можна ділитися як результативною стороною...Бо це моє...» [3]. Відчуття «це моє» має бути в

учня і від читання, адже це той здобуток, який отримано, накопичено, об'єднано юною особистістю завдяки її власним зусиллям – когнітивним, емоційним, вольовим тощо.

Читаючи наодинці, у повній тиші або вголос, людина долучається до роздумів і почуттів інших людей, збагачуючись когнітивно й емоційно, вона зберігає свою індивідуальну особливість, повсякчас відкриваючи і вдосконалюючи себе, свій внутрішній світ. Сучасний вчитель може допомогти учневі засвоювати те цінне, креативне, розвивальне, збагачувальне, що є в книгах, шкільних підручниках з різних предметів, у науково-розважальній літературі, критично ставитися до здобутих знань, обдумувати їх наодинці чи обмірковувати з кимось, формувати в собі здатність творчо змінювати і вибірково втілювати в життя все те, що школяр отримує від читання. Важливо, щоб спожита інформація була дозована, відповідала віковим особливостям учнів, з дотриманням індивідуального та диференційованого підходу.

Список використаних джерел

1. Вікова психологія / за редакцією дійсного члена АПН СРСР Г. С. Костюка. Видавництво «Радянська школа» КИГВ. 1976. 440 с.
2. Костюк Г. С. Проблеми психології мислення. Електронний ресурс: <https://pidru4niki.com/15100827/psihologiya/mislennya>
3. Максименко С.Д. Суспільство. Національна ідентичність. Особистість. Щастя.: Доповідь на міжнародн. конф. «Щастя та сучасне суспільство» 30-31 жовтня 2020р. : Ч. 1 - <https://youtu.be/TaGI1zzdh0E>
<https://youtu.be/TaGI1zzdh0E?t=746>
4. Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: посібник / за заг.ред. А.Л. Черній; упоряд.: В.Р. Данильчук, Л.В. Климко, Н.Г. Мінакова. Рівне: Волин. береги, 2019. 280 с.

Дзюбка Людмила Віталіївна,
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
Шатирко Лариса Олексіївна,
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України

З ДОСВІДУ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Поставлені суспільством освітні настанови актуалізують необхідність міждисциплінарного підходу до організації якісного, ефективного освітнього простору, що передбачає психологічне забезпечення процесу створення та впровадження навчальних матеріалів для Нової української школи, які відповідають сучасним вимогам та ґрунтуються на компетентнісному підході. Реформа сучасної освіти вимагає використання нового покоління навчальних матеріалів: інноваційних проектів, програм та підручників, які б виконували не тільки інформативну функцію, а й пропонували активні форми учіннєвої діяльності, спонукали школярів до самостійної роботи, налаштовували їх на саморозвиток.

Освітні державні установи, такі як Міністерство освіти і науки України, Державна служба якості освіти України, Інститут модернізації змісту освіти, ставлять перед Інститутом психології імені Г.С.Костюка НАПН України завдання психологічної супроводу та експертизи інноваційних проектів, програм та навчальних матеріалів в системі шкільної освіти Нової української школи. Для виконання цих завдань залучають спеціалістів Лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці, які мають необхідні фахові компетенції, досвід такої роботи, активно та плідно працюють над вирішенням завдань розробки змістовних психологічних критеріїв та показників аналізу навчальних матеріалів. Розробки моделей, шляхів та напрямків психологічного супроводу різних форм навчальних матеріалів зумовлена (забезпечується) професійною рефлексією

професіоналів-психологів, що наразі мають досвід експертної аналізу та активно залучаються до участі в експертній діяльності.

На виконання поставлених експертних завдань спеціалісти Інституту психології перш за все звертають увагу на відповідність поданих на аналіз інноваційних проектів та навчальних матеріалів чинному законодавству України в галузі освіти, зокрема виявляють відповідності освітніх матеріалів вимогам статті 33 Закону України «Про освіту», статті 15 Закону України «Про загальну середню освіту» та Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. Важливим є наявність у представлених матеріалах цілісного бачення основних освітніх завдань та розуміння адекватних завданням форм реалізації змістовних настанов, існування (втілення) єдиного погляду на природу шкільного дитинства, ролі дорослих в розвитку школяра. Продуктивним для психологічного аналізу вважаємо використання синергії діяльнісного, суб'єктного, ціннісного та компетентнісного підходів, теорії учбової діяльності.

Експертиза якості освітніх матеріалів здійснюється спеціалістами Інституту психології в аспекті визначення їх особистісно розвивального потенціалу й ґрунтується на комплексному оцінюванні їх психологічної складової. Аналізуються можливості забезпечення засобами конкретних освітніх матеріалів необхідних та достатніх умов створення психологічно комфортного, безпечного розвивального середовища, яке базується на ідеї гуманізації засобів та способів виховних та психологічних впливів, і сприяє позитивному особистісному розвитку та формуванню психологічного ресурсу суб'єктів освітнього процесу.

Представимо досвід аналізу та складання висновку психологічної експертизи на реальну освітню програму (рецензенти: Дзюбка Л.В., Шатирко Л.О.). Психологічна експертиза ґрунтувалась на комплексному оцінюванні психологічної складової освітніх програм та характеру відображених в програмах умов, що впливають на позитивний особистісний розвиток

суб'єктів освіти. Зокрема, програми аналізувались в аспекті формування психологічного ресурсу суб'єктів освітнього простору школи.

**Експертний висновок на освітню програму
Запорізької єврейської гімназії «ОРТ-Алеф»
Запорізької міської ради Запорізької області**

щодо відповідності зазначеної освітньої програми вимогам законодавству України у галузі освіти та відповідності психологічної складової програми задачам формування навчальних компетентностей учнів.

Експертиза якості наданої освітньої програми здійснювалась спеціалістами Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Метою психологічної експертизи виступив аналіз освітньої програми саме в психологічному аспекті, з точки зору її спрямованості на забезпечення умов та можливостей для психологічного та особистісного розвитку школярів. Методологічним підґрунтям психологічного аналізу є (діяльнісний), ціннісний (суб'єктний) та компетентнісний підходи, положення теорії учбової діяльності.

Надана освітня програма відповідає чинному законодавству України в галузі освіти, вона містить базову складову Державного стандарту повної середньої освіти і має варіативну складову, яка враховує специфіку закладу і регіону. Зміст цих двох складових є узгодженим. Освітня програма є наскрізною з 1-го по 11 клас, побудована на основі єдиної авторської концепції повної загальної освіти, всі ланки якої (початкова, базова, повна загальна освіта) об'єднані цілісним баченням основних освітніх завдань та розумінням адекватних завданням форм реалізації змістовних настанов. Програма ґрунтується на ідеї опрацювання єдиного погляду на природу шкільного дитинства, ролі дорослих в розвитку школяра.

За змістом програма складається із п'яти розділів. У розділах представлено освітні завдання гімназії та засоби їх реалізації, «моделі» випускника гімназії – закладу освіти I, II і III ступенів, цілі та задачі освітньої діяльності гімназії взагалі, і для кожного рівня освіти зокрема (початкова, базова, повна загальна освіта), власне освітня програма та її обґрунтування,

варіативна складова навчальних планів, загальний обсяг навчального навантаження та детальний обсяг тижневого навчального навантаження. Щодо кожного етапу навчання представлено освітні цілі і завдання, очікувані результати навчання здобувачів освіти: ключові компетентності, вимоги до осіб, які можуть розпочинати здобуття початкової, середньої та повної загальної освіти, рекомендовані форми організації освітнього процесу, опис та інструменти системи внутрішнього забезпечення якості освіти, програмно-методичне забезпечення освітньої програми. Психологічна складова програми спрямована на формування ціннісних напрямів освіти, а саме глобальних компетентностей, за версією ЮНЕСКО (вміння жити разом, вміння вчитися, вміння діяти і вміння бути) та всієї системи компетенцій сучасної шкільної освіти. Очікувані результати навчання здобувачів освіти оформлені в таблицях і розписані щодо дієвого (уміння), ціннісного (ставлення) та ресурсного (навчальні ресурси) компонентів. Компетентності відповідають психологічному осмисленню в контексті системного поєднання знань, умінь і ставлень, як особистісна і соціальна цінність. Така структура свідчить про високу технологічність програми. В програмі закладено можливості розвитку загальнокультурної і національної свідомості, гуманістичного світогляду і технологічного мислення, представлено можливості спробувати себе в різних видах діяльності. Зміст програми спрямований на формування ключових компетентностей, підтримку і розвиток здібностей у школярів, спонукає їх до самоосвіти та дослідження світу, створює умови для гармонізації стосунків усіх учасників освітнього процесу. Отже, представлена на рецензію освітня програма містить всі необхідні структурні компоненти, зміст яких повністю розкрито. Враховано принципи систематичності і послідовності; компетентнісного та ціннісного підходів. Освітній процес будується з урахуванням вікових особливостей школярів і специфіки освітніх завдань на кожному етапі навчання.

Разом із тим, хочемо відмітити окремі побажання до змісту програми.

Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти, для більш

повного врахування психологічних особливостей розвитку та потреб дітей, початкова освіта складається з двох циклів навчання: 1-2 та 3-4 класи. Для кращого розуміння педагогічним колективом гімназії основних задач розвитку і навчання на цих ланках, було б доцільно більш докладно розписати їх особливості у програмі.

У меті початкової освіти не зазначена компетентність уміння вчитись. Компетентність вміння вчитися впродовж життя (яка розглядається як одна з основних компетентностей) важлива, але не є специфічною саме для учнів початкових класів. Для молодших школярів важливо навчитися вчитися, оволодіти новою учбовою діяльністю – це основне психічне новоутворення молодшого шкільного віку, без якого подальший розвиток і навчання дітей буде ускладненим. З психологічної точки зору, оволодіння учнями компетентністю уміння вчитися є умовою і результатом повноцінного навчального процесу. Ця компетентність є ключовою для освітнього періоду початкових класів. Вона не тільки дозволяє школярам оволодіти навчальними досягненнями на такому рівні, який дасть змогу вчитися далі, але є системоутворювальною ланкою всього розвитку у цьому віці. По суті, компетентність «вміння вчитись» є складовою і першою ланкою компетентності «уміння вчитись впродовж життя». Вважаємо, що для підсилення змістовної частини опису формування цієї компетентності треба звернути увагу на формування навичок вміння контролю (самоконтролю) і оцінки (самооцінки) здобутих результатів (досягнень).

Мова викладання в гімназії – російська. З урахуванням закону «Про забезпечення функціонування української мови як державної» доцільно було б у програмі приділити більше уваги українській мові. Особливо з огляду, що 10-11 класи мають лінгвістичний профіль.

Проте, висловлені побажання не применшують якість даної освітньої програми. Крім того, ця програма затверджується на 2019/2020 навчальний рік, що дозволить педагогічному колективу і дирекції за необхідності скоригувати її у ході практичного впровадження.

Висновок. Освітня програма Запорізької єврейської гімназії «ОРТ-Алеф» базується на чинних нормативних документах в галузі освіти, а саме відповідає вимогам статті 33 Закону України «Про освіту», статті 15 Закону України «Про загальну середню освіту» та Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. Вона складена на належному професійному рівні з урахуванням необхідних вимог до освітніх програм та специфіки регіону і даного освітнього закладу, враховує психологічну складову навчання дітей шкільного віку. Вважаємо, що розглянута освітня програма ґрунтується на глибокому психолого-педагогічному осмисленні психологічної складової навчального процесу, отже, заслуговує на право реалізації опрацьованих творчих навчально-методичних та дидактичних новацій в педагогічній діяльності. Дана освітня програма може бути рекомендована для реалізації у ЗЄГ «ОРТ-Алеф» на 2019/2020 навчальний рік.

Представлені матеріали експертизи освітньої програми демонструють досвід використання змістовних психологічних критеріїв аналізу, організації, проведення, сприймання та врахування висновків аналізу, продуктивності такого аналізу, його практичного застосування.

Список використаних джерел

1. ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ базової і повної загальної середньої освіти; ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. No 87 <http://dano.dp.ua/attachments/article/303/.pdf>
2. Дзюбка Л.В., Шатирко Л.О. Проблеми психологічного аналізу інноваційних проектів та навчальних матеріалів в системі шкільної освіти в контексті реалізації положень нової української школи. *Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій: підсумки IV етапу експерименту* : матеріали круглого столу (м. Київ, 13 червня 2019 р.) // Вісник психології і педагогіки. – Випуск 24. – 2019. – [Електронний ресурс]. – URL:http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_24

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
5. Швалб Ю.М. Принципи та моделі психологічної експертизи. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. №1. С.22-28.

Каплуненко Ярина Юрївна,

старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ НАВЧАННЯ: ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДИДАКТИКИ

Кожному історичному періоду властиві характерні особливості та вимоги, які висуваються до набуття та передачі знань, до форм та засобів навчання, до підготовки дидактичних матеріалів. Врахування сучасних досягнень нейронауки, відкриття нейропсихологічних закономірностей та механізмів засвоєння й передачі знань, спонукає викладачів та упорядників більш виважено і науково обґрунтовано підходити до укладання підручників, методичних матеріалів, відео курсів, мультимедійних презентацій, навчальних фільмів, тощо.

До сучасних проблем організації шкільного навчання відносять: інтенсифікацію навчання на фоні екологічного та соціального неблагополуччя, складність та перевантаженість шкільної програми, невідповідність змістовного наповнення навчального матеріалу віковим особливостям учнів, нерівномірність розвитку когнітивно-пізнавальних процесів, дидактичну неструктурованість підручників, тощо.

Успішне навчання починається зі стосунків: між вчителем та учнем,

між учнями в класі, між колегами в початковому середовищі. До оптимальних модусів навчання, з нейропсихологічної точки зору, відносять гарне соціальне оточення, підтримуючі стосунки і колективі, відсутність цькування, активізація креативності та покрокове, відповідне до віку освоєння нових знань. Др. Лоуренс Стаут (*Lawrence W. Stout*) виділяє такі загальні принципи навчання:

1. Навчання базується на стосунках: наявність довіри до особистості та знань вчителя;

2. Навчання – природний процес: найкращі навчальні ситуації, де всі природні схильності людини спрямовані на вивчення необхідного;

3. Навчання – фундаментальна потреба: для її реалізації необхідно, крім задоволення базових фізіологічних та соціальних потреб, пошук та сортуванні нової інформації, навчання підтримує всі наші інші життєві потреби;

4. Навчання індивідуальне: існує безліч індивідуальних відмінностей між людьми, реальна оцінка прогресу в навчанні можлива лише в індивідуальній взаємодії;

5. Навчання – це робота: потребує свідомих цілеспрямованих зусиль;

6. Навчання – викликає наслідування: залежить від соціального оточення, у взаємодії з іншими людьми ми вчимося багатьом речам;

7. Навчання – тісно пов'язане з практикою: має бути практичним, розум зберігає тільки те, що має для нас практичну цінність [3]

Процес психічного розвитку дитини має спиратися на гармонійну рівновагу соціальних вимог, висунутих до неї оточенням, та її психофізіологічними можливостями. Багато 6-ти річних дітей приходять в школу неготовими до подальшого навчання, що призводить до диспропорцій у фізіологічному, емоційному, когнітивному та особистісному розвитку. Рівень шкільних вимог випереджає вікову готовність дитини до їх виконання, що призводить до зростання внутрішньої напруги, тривоги, дезадаптації в шкільному колективі, зниження самооцінки та коливанням

настрою. Готовність до навчання передбачає довільну поведінку, відповідний розвиток когнітивно-пізнавальних процесів, перехід від егоцентризму до бачення інших людей та соціального контексту, формування зовнішньої й внутрішньої вербальної регуляції, саморегуляції поведінки, навичок самостійної діяльності, самоконтролю, співмірності та узгодженості дій [4].

Щодо нейропсихологічних передумов ефективного навчання то розвиток всіх аспектів психіки дитини залежить від зрілості і повноти функціонування певних ділянок мозку, та також узгодженості їх взаємодії. Для забезпечення повноцінного психічного розвитку дитини необхідне попередня готовність комплексу нейробіологічних утворень для його забезпечення, що відбувається, зокрема, не тільки на основі розгортання біологічного розвитку, але й через стимуляцію, запит зовнішнього середовища, яке має збагачувати досвід та спонукати поступальний розвиток та становлення психіки.

Загалом, формування нейробіологічного підґрунтя психічних процесів відбувається в мозку від стовбурових і підкіркових утворень до кори головного мозку (знизу догори), від правої півкулі до лівої (справа наліво), від задніх до передніх (ззаду наперед) відділів. На момент долучення до шкільного навчання (6 років) у дитини розвинута здебільшого права півкуля, а ліва дозріває лише близько 9 років. Тому для молодших школярів найбільш ефективним буде навчання з опорою на правопівкульне мислення – творчість, візуальні образи, сенсорні відчуття, позитивні емоції, рухливі ігри, простір, ритм. Лівопівкульне мислення задіюється та розвивається у взаємодії з числами, словом, вивченням віршів, написанням творів, складання оповідей, тощо. Розуміння цих принципів має знаходити своє відображення у всіх дидактичних формах: бесідах, розповідях, лекціях, наочних формах навчання, підручниках, тощо.

Розвиток вищих психічних функцій (ВПФ) – тривалий та нерівномірний процес: розвиток йде шляхом ускладнення та нашарування, надбудови нових рівнів у вже існуючих, одні функції розвиваються раніше.

інші пізніше, що залежить від багатьох факторів. На *першому етапі* (внутрішньоутробний – 2-3 роки) формується перший функціональний блок мозку, основа нейрофізіологічних, нейрогуморальних, сенсорно-вегетативних, нейрохімічних передумов соматичного, емоційного та когнітивного розвитку дитини. На *другому етапі* (3 роки – 7(8) років) – поглиблюється та закріплюється міжпівкульна асиметрія, індивідуальні відмінності в функціональній активності мовних центрів, провідної руки, ока, вуха, тощо. До 7-8 років, завдяки пластичності мозку та відсутності жорстких мозкових зв'язків, дитина має величезний потенціал для розвитку та корекції. На *третьому етапі* (7 років – 12-15 років) відбувається подальше становлення міжпівкульної взаємодії, формування когнітивних стилів, особистісних якостей, власних стилів постановки та досягнення цілей, саморефлексія, здатність до самоконтролю та самоорганізації [2].

За думкою вчених успішне навчання ґрунтується на трьох передумовах (рівні активації кори головного мозку, увазі та пам'яті). Оптимальним для навчання є середній, помірний *рівень активації*, низький чи гіперактивний рівні не сприяють ефективності виконання завдання. Вихідний рівень активації у різних людей різний і залежить від кількості сенсорних сигналів, - чим їх більше, тим більше він зростає. До активаторів нервової системи можна віднести: ритмічну музику, фізичні вправи, біг, танці, дихальні вправи, кольоровий інтер'єр, середовище, рівень освітлення, а також, ресурсна само нагорода (шоколад, кава, приємний фільм чи прогулянка). Суттєве значення для навчання має *увага*, яка має три різновиди (мимовільна, довільна й ендогенна) й характеризується обсягом, стійкістю, вибірковістю, концентрацією та розподілом. Кожен різновид уваги має свої передумови виникнення: мимовільна увага активується новизною, контрастністю, значущістю будь чого, емоціями; довільна – потребує нашої вмотивованості й вольових зусиль, її утримування та високому рівні потребує «включеності» перед фронтальної ділянки кори головного мозку та інших його зон; ендогенна увага пов'язана не із

зовнішніми стимулами, а зі зверненням людини до її внутрішнього світу: думок, рефлексій, мотивів. *Пам'ять* поділяють на короткотривалу та довготривалу, мимовільну та довільну, та в залежності, від фокусу запам'ятовування – образну, цифрову, словесно логічну, тощо. Процес навчання передбачає створення нових нервових клітин - нейрогенез та синаптогенез, що більш активно протікає за наявності помірного рівня кортизолу, та співпраці трьох відділів головного мозку: неокортикального, гіпокампу (відповідає за пам'ять), а також амігдали (відповідальна за емоційні імпульси). Отже, нехтування емоційним аспектом у навчанні знижує можливий ефект запам'ятовування. Неокортикальні частки мозку, тобто, префронтальна кора беруть участь у відборі, підтриманні та головнезастосуванні інформації, що надходить від гіпокампу. Тобто, створення та закріплення асоціативних зв'язків між навчальним матеріалом та попереднім досвідом, формування кластерів нової інформації навколо стрижневих понять, та практичне застосування отриманих знань – необхідні передумови ґрунтового та ефективного навчання.

Серед причин найпоширеніших навчальних труднощів у дітей називають: знижена працездатність, втомлюваність, коливання уваги, слабкість мнемістичних процесів, недостатня сформованість мови, не сформованість функцій програмування та контролю, зорово-просторові труднощі, труднощі в переробці слухомовної та зорово-вербальної інформації, тощо [1] . У формуванні методології навчання та укладанні навчальних програм слід усвідомлювати розвиток яких психічних навичок вони обумовлюють, й які нейропсихологічні механізми лежать в основі цих навичок, щоб враховувати основні вікові особливості їх становлення.

Список використаних джерел

1. Ахутіна Т.В., Пілаєва Н.М., Подолання труднощів навчання: нейропсихологічний підхід. СПб:Питер. 2008. 320с.
2. Нейропсихологічний супровід навчання учнів у початковій школі.

URL: <https://vseosvita.ua/library/nejropsihologicnij-suprovid-navcanna-ucniv-u-rocatkovij-skoli-95502.html> (Дата звернення 20.11.20).

3. Ефективність навчання: сім основних принципів. URL: <https://staff-capital.com/2015/04/16/efeknyvnist-navchannya-7-prynnzipiv/> (Дата звернення 20.11.20).

4. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія: навчальний посібник. Суми: Університетська книга. 2010. 352 с.

Кривоконь Наталія Іванівна,

провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України,
доктор психологічних наук, професор

ПІДРУЧНИК НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЗМУ ОСОБИСТОСТІ

Сучасна модернізація освітнього простору покликана створити якнайкращі умови для всебічного розвитку особистості учнів та формування їх як інтелектуально розвинених, свідомих та відповідальних громадян своєї держави. В даній публікації маємо на меті окреслити певні положення щодо важливості актуалізації ідей патріотичного виховання, зокрема в процесі підготовки навчальної книги для Нової української школи.

Патріотизм з-поміж загальнолюдських ціннісних принципів та моральних категорій уявляється нам одним із найбільш значущих в контексті націєтворення, підтримки національної ідентичності, ствердження України як незалежної, суверенної, демократичної, соціальної, правової держави, відстоювання власного суверенітету та протистояння російській агресії.

Підтримуємо позиції тих авторів, хто, розглядаючи патріотизм як цивілізаційний, історичний, соціокультурний, психологічний феномен, джерело відродження українського суспільства, ресурс особистості в умовах інформаційної війни [3, 4], схиляється до думки про недостатню осмисленість у науковому (не ідеологічному!) розумінні і застарілість у

педагогічній практиці його форматів трансляції та формування. Не можна не погодитися з тезою вітчизняної дослідниці Н.І. Череповської, що «феномен патріотизму не є статичним явищем, і кожен етнос, кожна нація в різні історичні часи потребують оновлення його змісту, функцій» [4, с.15].

Терміни «патріотизм», «патріот» згідно з Етимологічним словником української мови походять від грецького слова «πατριώτης» – земляк, співвітчизник, утворені від «πατριος» – батько, батьківський, успадкований від батьків [1, с. 317]. Аналіз низки соціологічних і філософських джерел засвідчує, що патріотизм (не дивлячись на те, що сам термін з'явився у широкому вжитку лише у XVIII сторіччі) є досить давнім явищем і може розглядатися передусім як вірність спільноті, до якої належить людина, поважне ставлення до пам'яті роду, племені. Інакше кажучи, первісне значення поняття «патріотизм» передусім тісно пов'язане з повагою до батьків, родини, з цінуванням рідної землі, її природи, прийняттям традицій і культури своїх співвітчизників. Саме ці положення разом із шанобливим ставленням до рідної мови (в якій акумулюється досвід наших предків) розглядаються нами як засадничі при розробці та запровадженні навчально-розвиваючих і виховних складових Концепції Нової української школи загалом, а також підготовці підручників і навчальних посібників, зокрема.

Для конкретизації ідей щодо практичного запровадження патріотичного виховання в інноваційному освітньому просторі нам імponує так званий психологічний підхід до розуміння патріотизму, що репрезентує його як «суб'єктивний феномен у вигляді комплексу суб'єктивно значущих почуттів до Батьківщини (а також знань, переконань, духовних цінностей, готовності до практичних дій для її блага), які мають відтворюватися у поведінці, вчинках патріотично налаштованої особистості»..., коли «внутрішні почуття, ставлення переходять у їх зовнішню дієвість» [4, с.12]. Інакше кажучи, розвиток патріотизму передбачає певну системну діяльність (спрямовану, усвідомлену та таку, що позитивно сприймається особистістю), котра має на меті забезпечити відповідні впливи як на емоційно-чуттєвому та

когнітивному рівні, так і на рівні активності, дій, вчинків.

Усе вище зазначене респондується з так званим компетентнісним підходом в освітньому процесі, що, в свою чергу, передбачає зміщення акценту з накопичування знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід навчальної діяльності для вирішення конкретних життєвих, соціально значущих проблем. В контексті патріотичного виховання, дані положення увиразнюються через чуттєво-емоційне пізнання і само сприйняття себе, свого місця в соціумі, власної національної ідентичності, через вивчення природи, побуту та історії рідного краю, культури та традицій українців, дослідження біографій і внеску видатних співвітчизників, ознайомлення з життєписом легендарних осіб, лідерів та героїв; прилучення до історичної національної пам'яті, художньої, музичної, літературної спадщини, до наснаженої й активної участі у добрих справах на користь сім'ї, родини, громади, суспільства й держави в цілому.

Позаяк підручник виступає основним виразником нового змісту навчання, втіленням педагогіки партнерства, а також має забезпечувати реалізацію ключового принципу модернізації – запровадження інтегрованого підходу в освіті, саме через нього може здійснюватися трансляція і формування цінностей дієвого особистісного патріотизму. Зокрема, якщо взяти за основу пропозиції Міністерства освіти та науки України стосовно створення інтегрованого підручника для початкової школи [2], то для реалізації окреслених вище цілей патріотичного виховання важливими уявляється розвиток наступних параметрів і наповнення їх відповідним контентом: 1) емоційно-чуттєвий (цінування краси природи, прояв любові до батьків, членів родини, рідних місць, країни); 2) мотиваційно-потребнісний (дбайливе ставлення до мови, історичних і культурних пам'ятників, знання і слідування сімейним традиціям і цінностям); 3) поведінково-вольовий (активна праця на благо громади чи країни, прояви поваги та гідності, прагнення захищати Вітчизну); 4) понятійний (рівень сформованих уявлень

про моральні якості та чесноти, зокрема і про патріотизм).

В цілому, основними функціями підручників задля сприяння формування патріотичної спрямованості учнів мають стати: розширення уявлень про свій край, природні умови та ресурси, про особливості взаємодії людини, природи та суспільства, виховання шанобливого ставлення до природи та результатів людської праці; формування поваги до батьків, сімейних цінностей, відчуття співучасті з життям громади та країни, поваги до народу та його історії; надання прикладів служіння Батьківщині; розвиток пізнавального інтересу до себе та своєї ролі у суспільному житті; наснаження і спонукання до участі у заходах, що уможливають прояв патріотичних почуттів і вчинків тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що підручник як засіб розвитку патріотичних засад особистості учнів може забезпечити формування національно-патріотичних понять, почуттів і звичок, розвиток відповідних якостей, рис характеру, активності та досвіду дбайливого ставлення до рідної землі та людей, котрі на ній живуть.

Ми свідомі того, що успішність патріотичного виховання не визначається лише підручниками, нехай навіть найкращими, інноваційними та створеними на науковій основі та на вимогу часу. Значною мірою даний процес залежить від активної участі усіх суб'єктів освітньої взаємодії, – від педагогічної майстерності та професійної позиції вчителя, вихователя, залученості й зацікавленості батьків, інших членів родини, ключовим є і бажання самих дітей зростати патріотами. Однак, важливо усвідомлювати, що засвоєння патріотичних цінностей під час навчання у школі, визначатиме у майбутньому ядро соціально зрілої, відповідальної особистості, здатної будувати незалежну, сильну й успішну державу, а тому проблематика створення і функціонування нових форм патріотичного виховання залишатиметься актуальною і потребує подальшого розвитку.

Список використаних джерел

1. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / АН УРСР, Ін-т

мовознавства ім. О. О. Потебні. К. : Наук. думка, 2003. Т.4. 656 с.

2. Потенційним авторам щодо підготовки підручників для першого класу закладів загальної середньої освіти : Лист Міністерства освіти і науки України від 11.01.2018 року за № 1-11 – 402. URL: <http://school104.edu.kh.ua/Files/downloadcenter/1класМетодичнірекомендації.pdf>.

3. Сухомлинська О.В. В.Сухомлинський про патріотизм: тексти і контексти. *Педагогічний пошук*. 2016. № 4 (92). С. 4 – 7.

4. Череповська Н. І. Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді : навчально-методичний посібник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. 156 с.

Латиш Наталія Михайлівна,

старший науковий співробітник лабораторії психології творчості

Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,

кандидит психологічних наук

ВРАХУВАННЯ У ПІДРУЧНИКУ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Важливою психологічною вимогою до сучасних підручників для учнів молодших класів є орієнтація на вікові та індивідуальні особливості дітей, зокрема урахування розвитку наочно-дійового мислення, що сприяє ефективному розумінню текстів та ілюстрацій чи малюнків.

В сучасних дослідженнях, здійснених під керівництвом В.О. Моляко, неодноразово зазначається, що необхідність адаптації до постійнозмінюваних реалій середовища з метою вирішення різноманітних завдань і самореалізації передбачає готовність саме до творчого сприймання інформації. Адже сприймання відіграє важливу роль у процесі взаємодії людини з оточуючим світом загалом та в ході учбової діяльності зокрема. А

творчі перцептивні процеси є важливою складовою мисленнєвої діяльності, оскільки образи та поняття, які при цьому формуються, визначають структуру розв'язання нової задачі, стратегію її розв'язання.

Варто зазначити, що на сьогоднішній день все частіше спостерігається застосування подання інформації у вигляді графічних зображень та залежностей, як найбільш економічних, наочних і змістовних. Графічні засоби подання інформації застосовуються в різних областях візуальної комунікації для того, щоб прискорити процеси мислення, уяви, розуміння поставленої задачі та її розв'язання. Малюнок, графік, креслення є таким засобом, за допомогою якого ідею чи думку можна компактно передати у вигляді графічних зображень.

В психологічних дослідженнях, які тією чи іншою мірою стосуються вивчення особливостей сприймання різної інформації в молодшому шкільному віці, особливу увагу приділяють наочності в поданні певної інформації. Оскільки графічна інформація відноситься саме до наочної, то, на нашу думку, варта уваги специфіка її сприймання в початковій школі.

З метою керування розвитком уяви і фантазування, узагальненням і конкретизацією образів, можна запропонувати геометричні форми, напівформи різного розміру та кольору. Практична діяльність з геометричними фігурами є важливим засобом розвитку наочно-дійового і наочно-образного мислення, тих типів мислення, які переважають в дітей молодшого шкільного віку. В процесі розв'язування конструктивних задач, де стимульним матеріалом є конструктор з геометричних форм, відбувається активне використання і закріплення набутих на уроках математики знань і умінь в нових умовах, відбувається формування вмінь перетворювати об'єкт за заданими умовами, відповідно до функціональних властивостей і параметрів об'єкту, впізнавати і виокремлювати геометричні фігури, відбувається формування елементарних навичок побудови.

Важливе значення для розвитку творчості в процесі навчання, як зазначають дослідники (І. Я. Лернер, Т. В. Кудрявцев, Є. А. Мілерян,

І. С. Якіманська та ін.), має метод проблемних задач. Даний метод передбачає використання таких проблемних ситуацій, що ставлять учня в положення дослідника, експериментатора, який сам добуває нові знання, творчо долає труднощі, що виникають при розв'язуванні спеціально підібраних задач і оволодіває таким чином узагальненими вміннями, які потім легко переносяться на інший вид діяльності.

Важливою умовою розвитку творчого ставлення до діяльності молодших школярів є, як ми вважаємо, формування конструктивного мислення молодших школярів. В процесі конструктивної діяльності в дитини з'являється можливість спробувати себе в чомусь, створюється можливість здійснювати пробні практичні дії з елементами конструктора, в результаті чого учень отримує продукт власної діяльності. При цьому відбувається активізація мислення, фантазії, стимуляція до творчих пошукових дій.

Основною особливістю дитячого конструювання є встановлення просторового розміщення елементів предмета і підпорядкування його певній логіці. Конструктивна творчість, як зауважує І. О. Широкова, передбачає складний комплекс розумових і практичних дій і включає два основні етапи: етап задуму, де відображується власне перетворююча діяльність мислення і уяви дитини; етап практичної реалізації задуму. Ці етапи знаходяться в тісному взаємозв'язку, оскільки дитячі задуми уточнюються і удосконалюються в ході практичної реалізації, що, в свою чергу, сприяє розумовому розвитку учнів.

Конструктивне мислення передбачає вміння бачити об'єкт в комплексі і при цьому уявляти співвідношення його частин, вміння мисленно ділити його на частини і збирати в єдине ціле.

Конструктивне мислення передбачає наявність таких умінь:

- вміння впізнавати і виділяти об'єкт (бачити суттєве);
- вміння зібрати об'єкт з наявних частин (синтезувати) чи побудувати за допомогою креслярських інструментів;
- вміння ділити на частини, виокремити складові (аналізувати);

– уміння видозмінювати чи перетворювати об'єкт відповідно до заданих параметрів;

– вміння із перетвореного чи видозміненого об'єкта, чи його окремих частин побудувати новий.

Як відомо, якщо в процесі навчання не виникає інтересу, зацікавленості, методика, якою вона не була б, не принесе бажаного результату. Творчі завдання стимулюють у дітей пізнавальну (пошукову) активність, вчать їх аналізувати, комбінувати, реконструювати, створюючи при цьому суб'єктивно новий продукт. При цьому важливе значення має стимуляція творчого процесу. По-перше, це створення умов для розвитку фантазії і уяви, коли фантазування виступає як здатність до різноманітних комбінацій предметів та явищ, елементів і т.п., що є джерелом дитячої творчості. По-друге, це вміння створювати образ того об'єкта, який необхідно реалізувати в процесі конструювання за умови досить високого рівня здатності до уяви, але розвиток яких неможливий без додаткових умов (стимульного матеріалу, методики).

Однією з психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку є переважання наочно-образного мислення і саме на перших етапах навчання математиці великі можливості для подальшого розвитку цього виду мислення дає робота з геометричним матеріалом, конструювання. Уже в початковій школі діти починають знайомитися з елементарними геометричними поняттями, геометричний матеріал займає значне місце в традиційних програмах. Це пов'язане з наступними причинами:

1. Конструювання з геометричним матеріалом дозволяє активно використовувати наочно-дійовий і наочно образний рівень мислення, які є найбільш притаманними для дітей молодшого шкільного віку і, спираючись на які, діти виходять на словесно-образний і словесно-логічний рівні. Геометрія, як і всякий інший учбовий предмет, не може обійтися без наочності. При вдалому і умілому використанні наочності пробуджується пізнавальна активність і самостійність, підвищується зацікавленість

предметом, що є важливим джерелом успіху в навчанні. У тісному взаємозв'язку з наочністю навчання знаходиться і його практичність. Саме з життя черпається конкретний матеріал для формування наочних геометричних уявлень. В такому випадку навчання стає наочним, узгодженим з життям дитини, відрізняється практичністю.

2. Збільшення об'єму геометричного матеріалу дозволяє більш ефективно підготувати учнів до вивчення систематичного курсу геометрії, який викликає у дітей середніх і старших класів певні труднощі.

Вивчення геометрії в початкових класах розв'язує наступні задачі:

- розвиток площинної і просторової уяви у школярів;
- уточнення і збагачення геометричних уявлень учнів, здобутих в дошкільному віці;
- збагачення геометричних уявлень учнів, формування деяких основних геометричних понять;
- підготовка до вивчення систематичного курсу геометрії в середньому шкільному віці.

В процесі роботи з геометричними формами у дітей удосконалюються сенсорні навички, розвивається мислення, оскільки розкладаючи складні фігури на прості і, навпаки, створюючи із простих фігур більш складні, школярі закріплюють і поглиблюють свої знання про геометричні фігури, вчаться розрізняти їх за формою, величиною, кольором, просторовим розміщенням. Такі заняття відкривають можливості для розвитку конструктивного мислення.

Литвинчук Леся Михайлівна,
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Проблема психологічного оцінювання якості підручників для загальної середньої освіти неодноразово розглядалася науковим товариством в Україні. Серед авторів даної проблематики можна зазначити Н. М. Буринську [1], Я. П. Кодлюк [2], Т. О. Лукіну [3], О. І. Ляшенко [4], І. І. Смагіна [5], Д. В. Ситника [6] та ін. Проте, як зазначають згадані дослідники, проблема оцінювання підручників досі залишається відкритою, зокрема, це стосується питань, пов'язаних з критеріями психологічного оцінювання.

“Метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності”. Проект Закону України “Про освіту” №3491-д від 04.04.2016 [1].

Звичайно, що головним у будь-якому підручнику є зміст. Найпоширенішою і обов'язковою вимогою до змісту підручника вважається його науковість. Водночас потрібно визнати, що науковість, в означеному її розумінні, не може бути головним критерієм оцінки змісту всіх без винятку підручників.

Необхідно чітко усвідомлювати, що головним завданням будь-якої освіти є не тільки отримання знань, але й розуміння світу, в якому ми живемо, і самих себе в цьому світі. Так, звісно, зміст науки важливий критерій, але ж наука лише одна з форм розумового осягнення людиною цього світу і самої себе.

Теоретичним підґрунтям психологічного оцінювання якості

підручників для загальної середньої освіти має бути певний модульно-компетентнісний підхід, який би орієнтувався на суб'єктів освітнього простору, зокрема на їх інтелектуальний розвиток, на формування ключових компетенцій, на моральні, соціальні та особистісні якості учнів.

Структуроутворюючими компонентами психологічного оцінювання якості підручників для загальної середньої освіти є навчально-програмна документація та навчально-методичні засоби.

За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Але українська школа недостатньо готує до цього.

Педагогічні умови реалізації сучасних вимог психологічного оцінювання якості підручників для загальної середньої освіти включають створення системи внутрішкільного управління якістю освіти, професійна готовність педагогів та моніторинг якості забезпечення освітніх програм.

Спосіб навчання в сучасній українській школі не мотивує дітей до навчання. Матеріал підручників затеоретизований, переобтяжений другорядним фактологічним матеріалом.

Так, учням потрібна не наука про мораль, а знання того морального мінімуму, без якого не може існувати жодне суспільство і без дотримання яких людина не може бути людиною. Вважаємо, що головне, крім цього знання це мотивація їх виконання. Саме з цих точок зору щонайпершу й має оцінюватися зміст згаданих підручників.

Список використаних джерел

1. Буринська, Н. М. До проблеми оцінки якості підручника [Текст] / Н. М. Буринська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. К. : «Комп'ютер у школі та сім'ї», 2019, С. 8–10.
2. Кодлюк, Я. П. Аналіз і оцінювання шкільних підручників (дидактичний аспект) [Текст] / Я. П. Кодлюк // Підручник XXI століття. 2003.

№ 1–4, С. 72–79.

3. Лукіна, Т. О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу : метод. посіб. [Текст] / Т. О. Лукіна. – К. : ВЦ «Академія», 2014. 200 с.

4. Ляшенко, О. І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання [Текст] / О. І. Ляшенко // Підручник ХХІ століття. 2013. № 1–4, С. 60– 65.

5. Смагін, І. І. Підручник із суспільствознавства в українській школі 1920–1990 рр.: проблеми створення і функціонування [Текст] / І. І. Смагін. – Житомир : Полісся, 2010. 411 с.

6. Ситник, Д. В. Оцінювання мотиваційного, змістового і процесуального компонентів підручника засобами анкетування [Текст] / Д. В. Ситник // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2011. Вип. 11, С. 95–101.

Мар'яненко Ліана Василівна,

старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

ФОРМУВАЛЬНІ І ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ НОВОГО ПІДРУЧНИКА: ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМОГИ КОНСТРУЮВАННЯ

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що Нова українська школа потребує вчителя, який володіє не лише педагогічними навичками, але і вмінням впроваджувати інноваційні технології у навчальний процес. Інноваційність – це відкритість, проникність до іншої, відмінної від власної, думки. Йдеться про готовність і вміння вчителя поставитися до своєї позиції не як до єдино можливої та єдиної істинної. У Новій українській школі серед технологій, що орієнтовані на особистість учня, виділяються і технології розвивального навчання, досліджуються також шляхи методичної спрямованості викладання. Йдеться

про аналіз видів розвивального навчання та створення відповідних навчальних підручників саме для Нової української школи Співробітництво та співтворчість у інноваційному процесі передбачають спільний пошук, спільну продуктивність.

Створення нових підручників ми спробуємо розглянути у зв'язку з аналізом і запровадженням у педагогічну практику різних форм (моделей) розвивального навчання.

Проблему створення підручників і керівництв для вчителів, свого часу підняв К.Д. Ушинський. Створені ним підручники передбачають включення учнів у вільну (отже, самодетерміновану) діяльність.

Надамо коротку характеристика підручників, створених К.Д. Ушинським.

На кожній сторінці підручника увага школяра спрямовується на предмет. Учні мають установки активно працювати з пізнавальним матеріалом, розмірковують, а потім приймаються за вправи, що вимагають закріплення і застосування засвоєних знань. Такі підручники приносять почуття задоволення від самостійної творчої роботи. В процесі засвоєння різноманітних знань учні повинні мати можливість самостійно обирати пізнавальну діяльність. Така діяльність дуже плідотворна. Вчитель має підтримувати школярів і допомагати їм здійснювати їх задуми [15].

Можемо стверджувати, що Ушинський працював в православній моделі розвивального навчання, оскільки зміст його підручників був спрямований на виховання у дітей релігійних і патріотичних почуттів, спрямованість на Богопізнання в рамках православного світогляду.

Холодна М.О. аналізує декілька моделей розвивального навчання.

Вільна модель (Р. Штайнбер, Ф.Г. Кумбе, Ч. Сільберман) – Описана в книзі «Одарённые дети» / Под ред. Г.В. Бруменской, В.М. Слуцкой. М. Прогресс». У навчанні за цією моделлю максимально враховується внутрішня ініціатива дитини. Дитина сама визначає інтенсивність і тривалість занять, вільно планує час і самостійно обирає засоби. Наявна імпровізація дітей і

вчителя.. Проте відсутня класно-урочна система, немає обов'язкових навчальних програм, контролю, оцінок. Навчання здійснюється без підручника як монографічний курс Ключовий психологічний елемент – «свобода інтелектуального вибору.» [11].

Діалогічна модель розвивального навчання передбачає створення умов для індивідуальної мислительної творчості. Ключовий психологічний елемент – формування діалогічної індивідуальної свідомості (Біблер В.С., Курганов С.Ю. та ін..) Навчання відбувається за розробками навчальних діалогів для вчителів, також конструюються і підручники для учнів [3;4]

Особистісна модель розвивального навчання, вона ж – гуманістична модель – передбачає одночасний розвиток слабких і сильних учнів, формування цілісної картини світу, створення на уроці атмосфери довіри у спілкуванні, міжособистісної позитивної взаємодії, міжособистісної співпраці учнів і вчителя. Система навчання заснована на особистісно-гуманному підході до дітей. Підкреслена увага до індивідуальності кожного учня, спрямованість на співробітництво з дітьми, досягнення особистісного зростання (Амонашвілі Ш.О., Занков Л.В.) [1;2; 8]; Власне гуманістична модель передбачає вільне навчання учня за власними проектами учнів і вчителів, а також власним вибором завдань під керівництвом, консультуванням і ретельним наглядом вчителя (Роджерс К., Маслоу А., Бернс та ін..) Застосовуються підручники і додаткові матеріали, які обирають самі учні [9; 12; 13].

Власне розвивальна модель передбачає цілеспрямоване формування спеціально організованої навчальної діяльності: формування в учнів здібності мислити від загального до конкретного. Цілеспрямоване навчання таким мислительним діям, як аналіз, планування, рефлексія. Ключовий елемент – формування способів навчальної діяльності (Ельконін Д.Б., Давидов В.В., Репкін В.В.) [6].

Структурувальна модель розвивального навчання запроваджує навчання на основі збільшення навчальної інформації (Збільшення

дидактичних одиниць – ЗДО). Передбачається самостійне засвоєння учнями знань на основі порівняння, узагальнення, аналогії. Розробляються власні підручники з математики, відповідно до цієї моделі. Ключовий момент – «фреймова організація знань» (Ерднієв П.М., Ерднієв Б.П.) [7].

Модель проблемного навчання (активізувальна модель). Підвищення пізнавальної активності учнів за рахунок їх введення в проблемні ситуації. Слід зазначити, що в цій моделі зберігаються всі моменти традиційного навчання: контроль засвоєння знань, умінь, навичок (ЗУН) з допомогою оцінок. Досягається підвищення пізнавальної мотивації і мислительної активності. Основний психологічний елемент «пізнавальний інтерес» (Матюшкін А.М., Махмутов М.І., Скаткін М.М., Щукіна Г.І., Фурман А.В. та ін.) [10;16]. В рамках цієї моделі також розробляються спеціальні підручники, приміром – модульно-розвивальний підручник модульного розвивального навчання (Фурман А.В.).

Формувальна модель інноваційного навчання. З допомогою орієнтувальної основи дії вчитель досягає засвоєння учнями знань. Ключовий елемент: «розумові дії» Розробляються допоміжні інструкції і допоміжні дидактичні матеріали для вчителя. (Тализіна І.Ф., Гальперін П.Я.) [14.].

Збагачувальна модель інноваційного навчання. Формування (виховання) інтелекту за рахунок актуалізації і ускладнення ментального досвіду дитини. Спеціально конструюються навчальні підручники (тексти), з допомогою яких забезпечується формування базових компонентів ментального досвіду учня. Ключовий психологічний елемент: «індивідуальний ментальний досвід» (Гельфман Е.Г., Демідова Л.І., Холодна М.О.) [5].

Вчитель повинен вміти працювати водночас з різними дітьми (з різним складом розуму, з різною готовністю до навчання). Аби допомогти вчителю як в традиційному, так і в інноваційному навчанні, необхідно змінити підручник. (підвищити психологічний рівень підручника, перетворивши його

статус на статус інтелектуального самовчителя). Тим самим, вчитель звільнюється від значної частини навантаження під час підготовки до уроку. В рамках збагачувальної моделі передбачається, що учень безпосередньо працюватиме з підручником, текст якого забезпечуватиме засвоєння учнем відповідного матеріалу, «відповідатиме» за формування пізнавальної діяльності, інтелекту і психологічних механізмів, що спеціально і цілеспрямовано закладаються в підручник, як основа їх розвитку.

Холодна М.О. зазначає, що в інноваційному навчанні, зокрема – збагачуючій його моделі, індивідуальна робота учня із підручником нового типу має забезпечити необхідний навчальний ефект і розширити сферу навчальної діяльності дитини, підключити також і додаткове пізнання, що стимулює в кожному учневі розвиток пізнавальної діяльності. Насамкінець, підручник нового типу виступає для дитини своєрідним інтелектуальним збагаченням, що забезпечить їй шанс на особистий інтелектуальний розвиток, незалежно від того, чи буде в неї слабкий учитель, який вчить недостатньо добре; чи буде сильний учитель, який вчить добре, але за зразком власного складу розуму. За наявності підручника нового типу у вчителя з'явиться можливість для концентрації зусиль на тих аспектах навчання, що вимагають індивідуального підходу до кожної конкретної дитини. – і на змістовному, і на організаційно-методичному, і на психологічному рівнях. Тоді урок для всіх стане уроком для кожного.

За яких умов шкільний підручник може стати інтелектуальним самовчителем? Над усе, текст такого підручника має будуватися не лише з урахуванням особливостей навчального знання, як проекції знання наукового, але і з урахуванням реальних психологічних механізмів інтелектуального розвитку дитини. Конструювання навчальної інформації має здійснюватися відповідно до особливостей складу і будови особистісного досвіду учнів, своєрідності індивідуальних пізнавальних стилів [17.].

Холодна М.О. розробила вимоги до конструювання текстів підручника

саме для «збагачуювальної» моделі навчання.

1) Підручник-самовчитель передбачає максимальне включення учня в роботу з текстом. Учень має послідовно пропрацювати весь запропонований текст. Зрозуміло, що форма традиційного підручника, як довідника-задачника цій умові не відповідає. Навпаки, під час роботи з активізувальним текстом нового підручника учень включається в текст підручника, занурюється у події, що відбуваються в тексті і активно засвоює поняття, що вивчаються.

2) Текст нового підручника організований таким чином, що в ньому представлені: аналітико-логічна, образна, практична, аналітична, «неможлива» лінії введення навчального матеріалу для дітей з різними пізнавальними стилями. Тому навчальна інформація має бути представлена у різних формах: у вигляді пояснювального тексту, тематичного словника, довідкових матеріалів, поглибленого додаткового матеріалу, практикуму з можливістю вибрати завдання різного ступеню складності. Також текст розвивального підручника характеризується поєднанням інструкцій і самостійних завдань, алгоритмічних пояснень і проблемно-пошукових завдань.

3) Тематичний матеріал пропонується за принципом «текст в контексті», саме – тематичні повідомлення викладаються в контексті дійсності, з використанням психологічних коментарів, роздумів, афоризмів, історико-культурних матеріалів, текстів «від автора», ігрових ситуацій, гумористичних історій тощо. Насиченість контексту – важлива умова для створення ігрового простору в рамках навчального тексту. З тим, щоб учень мав можливість засвоювати тематичні поняття у більш розширених світоглядних і міжпредметних зв'язках.

4) Слід замість задач використовувати навчальні завдання (формувальні, виховні), що спрямовані на розвиток певних якостей, вмінь. Такі завдання характеризуються відсутністю жорсткої заданості умов та вимог. Вони наділені мотивуючою функцією, багатоваріантністю вихідних

даних і шляхів їх розгляду. Наявність уточнюючих проблемних запитань орієнтують учня на аналіз власних рішень.

5) Виклад навчального матеріалу має бути послідовним і повільним, оскільки, головне в навчальній діяльності учня – це розуміння ним того, що він вивчає, і того, що з ним відбувається в процесі пізнання (засвоєння) цієї інформації

6) Надання учневі максимально можливої самостійності. В навчальному процесі змінено розподіл ролей: замість звичної позиції «вчитель попереду учня» з'являється позиція «учень попереду вчителя». Відпустивши учня вперед, вчитель переконується, що навіть п'ятикласник може бути активним організатором і співавтором уроку – це стосується збагачувальної моделі навчання.

7) Більша частина навчальних текстів підручника організована у вигляді прямих і контекстних діалогів (спілкуються між собою персонажі сюжетних історій, через текст підручника йдуть постійні звернення до учня як до читача і т.п.). Учень навикає враховувати точки зору співбесідника (героя з іншим поглядом на навчальну проблему), розвиває в себе здібність підбирати точні і зрозумілі іншим формулювання власних думок. Старшокласники мають працювати не з навчальними діалогами, а полілогами, що розвиває у них здібність міркувати над проблемою в умовах існування множини точок зору). У свою чергу полілог у своєму розвитку має перерости у здібність до конструктивного монологу – де розвивається здібність обмірковувати проблему наодинці в режимі як діалогу, так і полілогу. Таким чином, діалогічність, як базова інтелектуальна якість, сприяє формуванню такої форми особистісного когнітивного дослідження, як відкрита пізнавальна позиція, що руйнує егоцентричний, суб'єктивований погляд на світ. Діалогічність стимулює інтелектуальний досвід, оскільки здібність до конструктивного монологу робить дитину більш чутливою до усвідомлення станів свого розуму.

Таким чином, використовуючи все прогресивне в різних моделях

розвивального навчання, можна створити найпрогресивніший новий підручник для Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония, Екатеринбург. Изд-во Уральского ун-та. Ч.2., 1993. 216 с.
2. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония, Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та. Ч.3., 1993. 214 с.
3. Берлянд И.Е. Учебная деятельность в школе развивающего обучения и в школе диалога культур. *Дискурс*. 1997. № 3-4. С.117-142.
4. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения). *Вопр. Философии*. 1989. № 6. С.31-42.
5. Гельфман Э.Г., Холодная М.А., Демидова Л.И. Психологическая основа конструирования учебной информации (проблема интеллектноёмкой технологии преподавания). *Психологический журнал*. Т.14, № 6. 1993. С. 35-45.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Эрдниев П.М. Обучение математике в школе: укрупнение дидактических единиц : книга для учителя, 2-е изд. испр. и доп. Москва: Столетие, 1996. 320 с.
8. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1990. 424 с.
9. Мар'яненко Л.В. Розвивальні можливості гуманістичного навчання, запропонованого Карлом Роджерсом. *Пріоритетні напрямки розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук*: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 7-8 серпня 2020 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 46-50.
10. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва: Педагогика, 1972. 168 с.
11. Одарённые дети: пер. с англ. / общ. ред. Г.В. Бруменской и

В.М. Слущкого; предисл. В.М. Слущкого. Москва: Прогресс, 1991. 376 с.

12. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / за ред.. Г.О. Балла. Київ-Рівне, 1996. 128 с.

13. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учитися. Москва: Смысл, 2002. 527 с.

14. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) Изд. 2-е, доп., испр. Москва: Изд-во МГУ, 1984. 345 с.

15. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Москва-Ленинград. 1948-1950. Т.8, С. 57.

16. Фурман А.В. Модульно-розвивальний підручник як інструмент ефективної освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2010. №1. С.171-182.

17. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Учебное пособие. Москва: ПЭРСЭ, 2002. 304 с.

18 . Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд. Перераб. и доп. (Серия «Мастера психологии»). Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.

Маслюк Андрій Миколайович,

старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ В СУЧАСНИХ ПІДРУЧНИКАХ ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ЛАНКИ

Проблема формування самодостатньої патріотично-свідомої особистості в Україні набуває все більшої актуальності. І коли в політичній площині виникають конфлікти, які призводять до окупації територій, війни, то це свідчить про те, що на «освітньому фронті» було програно битву за молоде покоління. Академік С. Максименко вказує на те, що особистість

починається з любові. І ця всеосяжна любов двох люблячих сердець пронизує нове життя. Дитина відчуває любов батьків і транслює її у світ. Одне з завдань «Нової української школи» (НУШ) полягає у формуванні любові дитини не тільки до найближчого оточення, друзів, однокласників, а й до Батьківщини. В цьому контексті важливими, крім особистості вчителя, є шкільний інструментарій – підручники. Сучасний підручник є дороговказом для вчителя, він відображає політику української держави, формує світогляд наступних майбутніх поколінь та ін. Якою буде Україна завтра залежить від молодого покоління. На наш погляд, поступове, ненав'язливе виховання любові до своєї Батьківщини є наріжною основою української державності. Звісно, що на самому патріотизмі не збудуєш держави, бо потрібні відповідні знання, вміння та навички з різних галузей.

Свого часу Г. Ващенко наголошував на прагненні українського народу до незалежності української держави протягом століть. За часів Б. Хмельницького не вдалося закріпити успіх у державотворенні; І. Мазепа прагнув незалежності, але після Полтавської битви Російська імперія завдала нищівного удару по паростках самостійності української мови, культури, традиціях, козацтву тощо. Хоча на початку ХХ століття українці мали можливість здійснення мрії мати незалежну державу, однак не скористалися нею. Вчений закликає до врахування помилок минулого й натхненної праці при будівництві майбутнього. «Які ж ці помилки? Всіх їх можна звести до однієї: недостатня любов до Батьківщини або повна відсутність її у керівників і частини населення та керування в діяльності мотивами егоїзму» [3, с. 5]. Однією з причин поразки була низька національна свідомість українського народу.

Г. Ващенко своє життя присвятив освіті школярів та студентів. В автобіографії науковець зазначав, що він прагнув формувати національно свідому патріотичну молодь, яка була б освіченою, науково підкованою та використовувала провідні розробки у психології та педагогіці. У праці «Проект системи освіти в самостійній Україні» (1957) автор порівнює освітні

процеси, що відбувалися в царській Росії, більшовицькій Україні, західній Європі та Америці, а також систему освіти у вільній Україні (1917–1923 рр.).

Нерозуміння психології дитини сприяло тому, що вчителі середніх шкіл викладали свої дисципліни формально й нецікаво. «Нерідко траплялись випадки, коли учні після закінчення школи «урочисто» спалювали шкільні підручники, підкреслюючи цими діями, що вони, врешті, покінчили з остогидлою школою» [4, с. 9]. Шкільний формалізм у навчанні призводив до того, що лише незначна частина учнів успішно закінчували школу.

Майбутню українську освітню систему в незалежній Україні вчений спроектував, наповнивши її таким змістом: ідеологія на засадах християнства; включення релігії до шкільного навчального плану в статусі обов'язкової для вивчення; високий рівень наукової діяльності в галузі теоретичної педагогіки та психології; створення української Академії педагогічних наук; видавництво підручників під жорстким контролем держави; створення консультацій для вагітних жінок; організовані дитячі ясла, створення молодіжних організацій в кожній школі.

Основою виховання молоді, за Г. Ващенком, мають бути духовні підвалини, християнська любов, віра. Але педагог застерігає від надмірного захоплення патріотичним виховним процесом, який може призвести особистість до крайнощів – шовінізму.

В середині ХХ століття Г. Ващенко вказував на те, що в Європі та США є приклади матеріального збагачення за рахунок творів, що містять агресію, насилля, секс тощо. Науковець закликає до видавництва підручників і літератури для молоді, але під жорстким контролем держави, щоб не поширювалася антиукраїнська, аморальна література з перших днів незалежності України. Знову ця думка автора перегукується з аморальністю сучасності, коли після отримання самостійності українську державу заповнили творчі продукти низької моральної якості.

Виховання патріотизму в сучасних підручниках НУШ, на наш погляд, має починатися з особистості вчителя. Адже коли на уроці лунає українська

мова, а на перерві вчитель розмовляє російською мовою, то про який патріотизм йдеться? Зміст підручників і їх оформлення вказують на те, що фактично предмет «Я досліджую світ», що викладається в 1-3 класах, частково спрямований на патріотичне виховання учнів, а в старшій школі можливо говорити про українську літературу. Зокрема в підручнику І. В. Андрусенко «Я досліджую світ» (2018) для 1 класу з с. 4 по 8 йдеться про Україну та її символіку [1]. Позитивно, що учням пропонується закріпити матеріал і зробити аплікацію «Калина – символ України». Однак для цілого року навчання 4 сторінки патріотичного виховання замало.

Доцільним вважаємо використання підручника Н. О. Будної «Я досліджую світ» (2018), де починаючи з с. 52 йдеться про патріотичне виховання учнів 1 класу: «Україна – моя Батьківщина» [2]. Автори інтегрували знання під патріотичним вихованням називаючи подальші розділи: «Водні багатства України», «Гори України», «Луки і поля України», «Ліси – багатство України», «Україна і для себе, і для світу». Таким чином, у підручнику зберігається центральна лінія патріотичного виховання. Зміст майже ідентичний до інших суміжних підручників, але назва, наприклад, «Гори України» спрямовує учня на розуміння його приналежності до України. На с. 82 подається карта України, де на сході є зображення військової техніки. В учнів 1 класу має бути розуміння реальних процесів українського сучасного державотворення. Адже шкільний підручник не має бути відірваним від реального життя. Підручник вирізняється чудовим ілюстративним матеріалом, практичною спрямованістю (ігри-тести, аплікації, фотографії, спостереження за природою та ін.), екологічністю та ін. Тому, на наш погляд, його варто використовувати для виховання патріотизму в учнів.

У підручнику для 2 класу І. В. Грущинської «Я досліджую світ» (2019) є також інформація про Україну у наступних розділах: «Ми – громадяни України», «Дорога до рідного краю», «Славетні українці», «Вивчаємо культуру України» [6]. Позитивної оцінки заслуговує той факт, що

досліджуючи природу, учні мають здійснювати уроки-екскурсії. Г. Ващенко закликав до того, що учні мають здійснювати екскурсії Україною, щоб краще пізнавати рідну землю.

Зокрема у підручнику Т. Г. Гільберг «Я досліджую світ» (2020) для 3 класу автори виокремлюють цілий розділ 4 «Земля – наш спільний дім» [5]. Розглядають питання «творців української державності», «атрибути держави», «чим славетна Україна», поняття «народ», «українська мова», «національність» та ін. Водночас у підручнику акцентовано увагу учнів 3 класу на наслідках руйнації довкілля громадянами України. Наводяться практичні приклади утилізації пластикових пляшок, що допоможе розв'язати екологічні проблеми в нашій державі. Автори підручника виважено та неупереджено подають інформацію про рідний край – Україну. Від педагогічної майстерності й такту вчителя залежить патріотичне виховання учнів в школі. Однак за наявності ідеального підручника, але формалізму вчителя зрушень в НУШ не буде. Любов до своєї роботи відображається на учнях, які люблять і поважають рідну землю, природу, мову, українські звичаї та традиції, не сміяться та ін. Лише за умови виховання патріотично-свідомої молоді можлива українська державність у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Андрусенко І. В. Я досліджую світ : підруч. інтегрованого курсу для 1 кл. загальн. освіти (у 2-х частинах) : Частина 2. І. В. Андрусенко, Н. В. Котелянець, О. В. Агеєва. Київ : Грамота, 2018. 96 с.
2. Будна Н. О. Я досліджую світ : підручник інтегрованого курсу для 1 кл. закладів загальн. серед. Освіти : у 2 ч. Ч. 2. Н. О. Будна, Т. В. Гладюк, С. Г. Заброцька, Н. Б. Шост. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2018. 96с.
3. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини : (націоналізм і інтернаціоналізм). Лондон : КК СУМ, 1954. 40 с.
4. Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні. Мюнхен : СУМ, 1957. 48 с.
5. Гільберг Т. Г. Я досліджую світ : підруч. для 3 кл. закл. заг. серед.

освіти (у 2-х ч.) : ч. 2. Т. Гільберг, С. Тарнавська, Л. Грубіян, Н. Павич. Київ : Генеза, 2020. 160 с.

6. Грущинська І. В. Я досліджую світ. Підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах) : Частина 1. І. В. Грущинська, З. М. Хитра. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 144 с.

Мойзріст Олена Михайлівна

молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ДО УМОВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Концепція Нової Української Школи будується на основі гуманістичних принципів. Перед педагогічною та психологічною наукою стоїть завдання виховання людини з новим інтелектуальним рівнем, здатної до концептуального мислення, творчої діяльності та самостійного управління власною діяльністю і поведінкою.

Проблемою сучасної загальноосвітньої школи є виявлення і розвиток індивідуальних творчих здібностей учнів. Навчання обдарованих і високомотивованих до пізнавальної діяльності дітей вимагає спільних зусиль усіх учасників освітнього процесу, розробки механізмів адаптації таких дітей у сучасному освітньому просторі і суспільстві взагалі. Створення варіативного освітнього середовища дозволить зробити освіту якісною і особистісно-орієнтованою, забезпечити педагогічний супровід дитячої обдарованості від дошкільного віку до випускників освітніх установ.

Зміни в соціальному, економічному і культурному розвитку нашої країни поставили перед шкільною освітою ряд злободенних проблем. Одна з них - пошук ефективних шляхів подолання кризових явищ у шкільному навчанні, зокрема, створення умов для сприятливого входження учнів у

шкільну дійсність і подальшого просування по її щаблях. У психологічній літературі ця проблема отримала визначення шкільної адаптації. Разом з тим, передумовою успішної адаптації є не тільки процеси пристосування, а й досягнення, спрямовані на те, щоб ефективно функціонувати на певному етапі, розвиток здатності до подальшого конструктивного психологічного, соціального і особистісного розвитку. В контексті даної проблеми найбільший ризик представляють такі основні, найбільш напружені з точки зору адаптивності, періоди шкільного життя – це період вступу до школи, період переходу молодших школярів до середньої ланки навчального закладу та період, що співпадає зі статевим дозріванням.

Для повноцінного розвитку здібностей обдарованих дітей необхідно визначення чітких критеріїв обдарованості, організація виявлення дітей з високими здібностями і створення для них відповідного освітнього середовища.

Під обдарованістю дитини розуміється більш висока, ніж у його однолітків, за інших рівних умов, сприйнятливість до навчання, та більш виражені творчі прояви. Необхідно враховувати і той факт, що розвиток обдарованості відбувається не тільки в системі навчання і виховання, але має свої власні закономірності, свою внутрішню логіку, що визначають індивідуальність. Швидкий темп розумового розвитку часто неоднаково торкається як різних сторін інтелекту, так і рис особистості. Зростання зрілості в одних відносинах може поєднуватися зі збереженням інфантильності в інших.

Виділяють три категорії обдарованих в розумовому відношенні дітей: а). діти з надзвичайно високим загальним рівнем розумового розвитку при інших рівних умовах; б). діти з ознаками спеціальної розумової обдарованості (профільна обдарованість); в). діти потенційно обдаровані, яким притаманні яскрава пізнавальна активність, неабиякі розумові резерви, але які поки себе не проявили.

Основні причини неуспішності в навчанні та проблем у поведінці в

обдарованих дітей:

1. Однією з найважливіших причин можна вважати вплив соціально - економічних і національно-культурних умов. Саме цим пояснюються труднощі, з якими стикаються обдаровані діти з сімей із низьким соціально-економічним, культурним і освітнім статусом, діти мігрантів.

2. Високий ризик появи проблем у навчанні існує в обдарованих дітей з фізичними обмеженнями та деякими хворобами. Але, у той же час, серйозні фізичні дефекти можуть служити також і стимулом до вищих досягнень.

3. Особлива група - це обдаровані діти з труднощами освоєння базових навичок (читання, письма, рахування), з емоційними і поведінковими проблемами.

4. Особливої гостроти набувають шкільні проблеми у дітей з високим творчим потенціалом - особлива енергія, домінуюча в житті таких дітей, визначає нестандартність їх поведінки, незалежність і непокору загальним правилам.

5. Проблеми у навчанні часто бувають наслідком нерівномірності психологічного і соціального розвитку обдарованих дітей, невідповідності між їх високим потенціалом і труднощами його практичної реалізації.

Звідси можна зробити висновки про необхідні умови психолого-педагогічної роботи з обдарованими дітьми:

1. Організація розвивального освітнього середовища, що підтримує і розвиває ідею унікальності кожного школяра, цінності і значимості його здібностей і можливостей.

2. Сприяння індивідуалізації процесу навчання, що будується на основі врахування когнітивних стилів обдарованих учнів.

3. Формування в учнів уміння займати активну позицію по відношенню до своєї навчальної діяльності, формуючи у себе навички самоорганізації та індивідуальний стиль навчання. Надання психологом допомоги у виробленні навичок саморозвитку, вдосконалюванні своїх

здібностей, соціально-психологічній адаптації.

4. Варіативна психопрофілактична робота, що враховує психофізіологічні особливості школярів: не допускати значного інтелектуального, інформаційного, фізіологічного перенавантаження школярів.

5. Побудова системи виховних впливів, яка сприятиме оптимізації Я-концепції учнів, формування зрілої, творчої особистості.

Завдання Нової Української Школи щодо обдарованих учнів – створити можливість надання кожній дитині сфери діяльності, необхідної для максимальної реалізації її здібностей, формування потреби в безперервній самоосвіті, активної громадянської позиції, здатності до соціальної адаптації і творчого самовираження. Тобто, дійсним і сутнісним напрямком реалізації індивідуального підходу в роботі педагогів та шкільного психолога слід вважати не пасивне врахування індивідуальних особливостей учнів, а розвиток цих особливостей і індивідуальності в цілому, в напрямку, найбільш оптимальному і характерному саме для даної особистості.

Москаленко Валентина Володимирівна,

головний науковий співробітник лабораторії загальної та історії психології
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,
доктор філософських наук, професор

ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІДТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ « УЧИТЕЛЬ – УЧЕНЬ »

Педагогічна взаємодія як форма взаємодії, що створюється у педагогічній сфері, є явищем надзвичайно різнобічним за складом, характером взаємодій між суб'єктами, які можуть бути різними у конкретній освітній ситуації, містити форми різних взаємодій: учитель-учень, учитель-учень-батьки, взаємодію в групі як сукупному суб'єкті, взаємодію між

інституціональними складовими системи освіти тощо. Системотворчою складовою у цьому різноманітті форм взаємодій є взаємодія «учитель-учень», яка становить сутність навчального процесу. Саме навколо цих відносин складається вся система педагогічної взаємодії.

Взаємодія «учитель-учень» є міжособистісною формою соціальних відносин, в якій здійснюється безпосереднє спілкування, як мінімум, з двома партнерами, які в цьому процесі пов'язані єдиним інформаційним простором (М.М.Обозов). В понятті «міжособистісний» акцентується увага на персоніфікованій формі взаємодії, на його індивідуалізованому характері, підкреслюється емоційність відносин. Безпосередній контакт між суб'єктами, який характеризує взаємодію «учитель-учень», зумовлює ряд її особливостей: тісний зворотній зв'язок, що регулює процес взаємин; багатство кодів, що використовуються, зокрема й невербальних. За своєю сутністю міжособистісна взаємодія типу «учитель-учень» має яскраво виражений експресивний характер, пов'язаний з самовираженням «Я». В процес міжособистісної взаємодії включено також рефлексію – усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнерами зі спілкування. Це не просто розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє мене, своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення внутрішнього світу іншої людини, в якому є присутнім «образ» партнера. Ще Л.С. Виготський підкреслював, що особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, як вона уявляється іншим. Таку ж ідею висловлював Дж. Мід, вводячи в аналіз взаємодії «генералізованого іншого». Індивід співвідносить себе з іншим не взагалі, а трансформуючи це співвіднесення в залежності від ситуації взаємодіяльності. В ході пізнання іншої людини одночасно здійснюється декілька процесів: емоційна оцінка цього іншого, намагання зрозуміти склад його вчинків і заснована на цьому стратегія зміни її поведінки, та побудова стратегії своєї власної поведінки.

Педагогічна взаємодія учителя з учнями визначається багатьма характеристиками вчителя, однією з яких є уміння учителя психологічно

підтверджувати особистість учня. Феномен психологічного підтвердження виявляється у прагненні людини бути в спілкуванні з іншими людьми, взаємодіяти з оточуючими, здійснювати комусь допомогу і підтримку і приймати її від іншого.

Особистість як діяльний суб'єкт завжди відчуває потребу в оцінці її діяльності з боку іншої людини, щоб співвіднести цю оцінку з самооцінкою. Б.Г. Ананьєв цю потребу характеризує як вияв особистістю потреби у спілкуванні й соціальній стимуляції свого розвитку. Ця постійна потреба в іншій людині, значення "іншого" є найважливішим в житті людини будь-якого віку. Потреба людини бути підтвердженим іншими, існувати для них, мати в їх очах самостійну цінність і значення не є відкриттям останніх років. Культура народів передбачає існування обов'язкового для виконання мінімуму підтвердження. Цей мінімум є в мові, правилах, манерах поведінки. ("Добрідень", "Здравствуйте", "Bon Jour").

Психологічне підтвердження – це відчуття того, що тебе підтримують інші. Воно включає чотири компоненти: по-перше, це емоційна підтримка (впевненість в тому, що про тебе хтось турбується, любить і піклується); по-друге, це оціночна підтримка (соціальне порівняння і відповідь на запитання, чи правильно я ставлюсь до того чи іншого явища); по-третє, це інформаційна підтримка (інформація про те, як сприймати явища); по-четверте, це інструментальна підтримка (отримання конкретної дієвої допомоги).

Людей потрібно вміти підтверджувати (володіти засобами, інструментами) і хотіти підтверджувати. Уміння вчителя у взаємодії з учнем створювати для нього підтверджуючу позицію як позицію саморозкриття – це основа його педагогічної майстерності, професійної придатності. Це – професійно-особовий компонент роботи вчителя. Він є складною системою соціально-психологічної взаємодії з учнями на основі безпосередності, емпатійності, щирості почуттів.

Для успішної взаємодії з учнями вчитель повинен уміти розуміти особливості "Я-образу" кожного з них і бачити прийоми його "захисту".

Зокрема, йому слід мати на увазі, що прагнення учня до взаємодії з іншими людьми пояснюється її потребою регулювати власну Я-концепцію і підвищувати самооцінку, самостверджуватись, самопідтверджуватись, позбавитись страху, тривоги, сумнівів, невпевненості. Карл Роджерс, вводячи поняття Я-концепції вважав, що самосвідомість, організовану як Я-концепція, можна коректувати, удосконалювати, поліпшувати. Сформувавшись в свій час, Я-концепція бореться не тільки за своє збереження, але й за підсилення себе. Підсилитись вона може тільки розвиваючись і удосконалюючись. В розвитку, в перебудові Я-концепції і полягає сутність самоактуалізації учня як особистості. Для цього йому потрібна підтримка, перш за все, з боку учителя а також інших оточуючих, порівняння з іншими, протиставлення себе іншому.

Ще на початку ХХ ст. англійський філософ, психолог і педагог У. Джеймс казав, що для людини немає більш жорсткішого покарання, ніж бути в суспільстві і бути непомітним для інших людей. Людині важливо, щоб її помічали. В спілкуванні людина підтверджує значення свого "Я". Психологічне непідтвердження – це покарання, яке дуже важко перенести людині. Воно виявляється в насмішці, осудженні, неприйнятті і руйнує особистість, бо інша людина в нашому житті грає першу скрипку. Інша людина через підтвердження або непідтвердження нашого психологічного існування управляє нашою самооцінкою, емоційним самопочуттям і навіть психічним здоров'ям. Непідтвердження – це трагедія, яка не знає вікових меж. І більш за все від нього страждають діти. Наприклад, самим жорстким покаранням у підлітків вважається "бойкот", який розбуджує у жертви страх і приниження, випробування, які руйнують психіку. Відомий англійський психіатр Р.Д. Лейнч вбачав причину підліткової шизофренії в хронічному непідтвердженні матір'ю своєї дитини. Прохолодність і відстороненість дорослих може вплинути на несформування самооцінки, психологічну залежність, слабкість "его". Діти ненавидять ті форми покарань, які пов'язані з психологічною ізоляцією.

У вітчизняній психології, в якій потреба людини у психологічному підтвердженні вважається основною потребою людини, встановлено такі загальні чинники психологічного підтвердження: - необхідність порівняти себе з іншими, позбавитись невпевненості; - необхідність отримати позитивну стимуляцію завдяки цікавому живому спілкуванню; - потреба у отриманні схвалення, уваги; - потреба у емоційній підтримці.

Чисельні дослідження показують позитивний вплив цих чинників на формування позиції психологічного підтвердження у педагогічній взаємодії. В сучасній практичній психології широко розповсюдженим є поняття, “підтверджуюча психотерапія”. Як правило, це є першим кроком на шляху встановлення контакту у відношенні «учитель - учень». А іноді це є і достойним фіналом психотерапії, бо проблема може існувати якраз у відсутності підтвердження. Не тільки психотерапія, але й вся орієнтована на людину психологія та педагогіка за своєю сутністю повинна бути підтверджуючою.

Невмержицький Володимир Максимович,

провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,

кандидат психологічних наук, доцент

ВРАХУВАННЯ АСПЕКТІВ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ПРИ РОЗРОБЦІ ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Розробка підручників для нової української школи потребує, також, врахування аспектів когнітивної психології, з метою уникнення труднощів з читанням і розумінням їх текстів, зокрема, при формуванні моральної сфери та морально-психологічної стійкості особистості [1]. Читання текстів є складним психічним процесом сприйняття, що відбувається на декількох рівнях. При цьому, інформація не тільки сприймається, але й відбувається активізація когнітивної системи, тобто очікувань та роздумів читача [2, 3].

Перший рівень, на якому відбувається основна когнітивна обробка текстів, починається з розпізнавання слів, при якому, згідно вимірювання рухів очей, погляд не тільки безперервно «ковзає» по рядках, але і також вздовж точок фіксації. Відстань між цими точками (саккада) є важливою змінною для читання (менше саккад – вищою є швидкість читання) [4, с. 31]. Діапазон сприймання складає в середньому 18 букв або три слова [2, с. 100]. На цьому рівні, якість друку та розміщення шрифту можуть сприяти або не сприяти процесу читання. Також «читабельність» тексту покращують тип та розмір шрифту, довжина рядка та міжрядковий інтервал, наявність контрасту між шрифтом та фоном [5]. Ефективність читання також можливо виміряти за допомогою швидкості та кількості помилок при читанні, виникненню втоми.

Другий рівень відповідає за семантико-синтаксичну обробку, оскільки саме тут відбувається виникнення концептуальних зв'язків та реконструкція знань. На цьому рівні, за допомогою груп речень, утворюються нові комплексні структури. Потік смислу має центральне значення для перетворення; безперервне формування структури не повинно припинятися. Це вимагає від тексту узгодженості, тобто внутрішньої пов'язаності, яку можна досягнути за допомогою синтаксичних та семантичних інструментів. Для цього рівня обробки особливо актуальним є тип лінгвістичного формулювання, оскільки навіть незначні зміни впливають на розуміння.

На третьому рівні, детальної та редуційної обробки, в залежності від попередніх знань, стосовно тексту здійснюються висновки (ідеї, узагальнення, конструкції) [4, с. 35-36]. Для заохочення вивчення, навчальні матеріали повинні створюватися в описовому стилі і містити такі риторичні інструменти як питання, суперечності та метафори. Також корисними є реалістичні приклади, дидактичні додаткові тексти або відступи. Редуційна обробка, тобто здатність виокремлювати основні елементи (відбір, узагальнення, побудова) сприяє, зокрема, узагальненню частин тексту та орієнтирів (підзаголовків), які, відповідно, стимулюють інтелектуальну побудову власних структур знань [2, с. 106].

Когнітивна обробка на четвертому рівні (використання знань) може лише в незначній мірі стимулюватися за допомогою засобів створення, оскільки це, по суті, є навичкою того, кого навчають.

За змістом, згідно своїх функцій, тексти можуть поділятися на: послідовні (для вираження послідовностей) та ієрархічні (для ілюстрації ступенів важливості). Зміст текстів навчальних матеріалів також вимагає багато уваги. Психологічні дослідження показують, що при розробці навчальних матеріалів слід уникати використання маловживаних слів, оскільки вони усвідомлюються повільніше [2, с. 115]. Тому спеціалізовані терміни слід завжди використовувати зі знайомими словами, а потім сукупно пояснювати їх у глосарії.

Розробка зображень для підручника, порівняно із створенням текстів, потребує певних навичок, зокрема, візуальної грамотності. З позиції психології сприйняття, напрацювання у цій сфері базуються на теорії подвійного кодування Аллана Пайвіо. Згідно цієї теорії, існують дві функціонально незалежні, але пов'язані між собою, постійні когнітивні системи: вербальна система, яка за допомогою мови кодує сприйняту інформацію, та зорово-невербальна система, яка графічно представляє інформацію. Це припущення підтверджується фізіологічною моделлю, що пояснює спеціалізацію півкуль головного мозку: ліва відповідає за вербальну інформацію, права обробляє інформацію, що виражається в символах та образах [6].

Обробка зображень розуміється як процес сприймання, що відбувається на різних рівнях [4, с. 215]. На першому рівні відбувається загальне сприймання. Другий рівень характеризує більш детальне сприймання пов'язане з саккадичними рухами очей та процесом мовлення. Об'єкти сприймання та зв'язки між ними ідентифікуються, відбувається формування, так би мовити, вербальної картини образу. Третій рівень демонструє подальшу змістовну інтерпретацію зображення, яка залежить від здібностей того, хто навчається. Реконструктивна обробка та розпізнавання

зображень відбувається на останньому, четвертому рівні.

Таким чином, на основі вищезазначеного, можливо запропонувати також деякі рекомендації, які доцільно враховувати при створенні підручників для нової української школи.

При розробці текстів:

- детальному опрацюванню текстів тими, хто навчається, та скороченню часу на це, сприяє «яскравий» стиль подання інформації, висвітлення протиріччя, використання питань, метафор та анотацій;

- засвоєнню матеріалу сприяє використання графічних та оглядових зображень у тексті;

- важливе значення, в організаційному та змістовному відношенні, має висвітлення цілей навчання;

- послідовне, хронологічне та ієрархічне подання інформації допомагає структурувати текст за змістом;

- процесу навчання можуть сприяти стислі заголовки та висвітлення змісту матеріалу;

- необхідні: уникання незвичних слів, довгих складних речень, цілеспрямована диференціація типів тексту, відповідні звернення для спілкування (порада, попередження, рекомендація), чіткі посилання на речення;

- текст повинен враховувати вікові уподобання читача та тип читання;

- гендерні питання повинні бути збалансованими за змістом, слід уникати матеріалів дискримінаційного характеру;

- завдання для самоконтролю повинні містити такі запитання, як: відкриті, з декількома варіантами відповідей та практичні.

При розробці ілюстративного матеріалу:

- зображення в підручниках повинні бути носіями інформації; слід уникати декоративних зображень;

- кольорове кодування підтримує увагу, пам'ять та мотивацію;

- через свою неоднозначність, зображення слід доповнювати

запитаннями та пояснювальними текстами;

– важливо, щоб: зображення були якісними, якомога більш чіткими та контрастними; використовувалися кольорові фотографії, що відповідають дійсності;

– текст підручника повинен посилатися на відповідні зображення;

– при визначенні кольорової гами слід враховувати те, що зображення повинні мати реалістичні кольори, не бути суцільно червоними або зеленими;

– для дітей молодшого віку, з метою стимулювання їх уяви і мотивації, рекомендується використовувати зображення із навмисно зробленими «прогалинами».

При поєднанні ілюстративного матеріалу та тексту:

– текст, що пояснює зображення, завжди слід розміщувати поза нього та диференціювати шрифт від основного тексту підручника;

– в рядках таблиць наводити кількісні дані з незалежними змінними, в стовпцях – з залежними;

– діаграми повинні бути чітко структурованими, графічно відповідати когнітивній топології та демонструвати взаємозв'язок між фігурою та основою.

Список використаних джерел

1. Дзюбко Л.В., Шатирко Л.О. Проблеми психологічного аналізу інноваційних проектів та навчальних матеріалів в системі шкільної освіти в контексті реалізації положень нової української школи. Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій: підсумки IV етапу експерименту : матеріали круглого столу (м. Київ, 13 червня 2019 р.) // Вісник психології і педагогіки. – Випуск 24. – 2019. – [Електронний ресурс]. – URL:<http://www.psyh.kiev.ua/> Збірник_наук._праць._-_Випуск_24

2. Strittmatter P., Niegemann H M. Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 2000. 181 s.

3. Fuchs. E, Niehaus I., Stoletzki A. Das Schulbuch in der Forschung.

Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress. 2014. 203 s.

4. Ballstaedt S.-P. Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim: Beltz, Psychologie Verl.-Union. 1997. 338 s.

5. Pettersson R. Bilder in Lehrmitteln. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010.197 s.

6. Clark J. M., Paivio A. Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*. 1991. Vol. 3, № 3. P. 149-210.

Папуча Микола Васильович,

головний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Наконечна Марія Миколаївна,

доцент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,
кандидат психологічних наук, доцент

ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Нова українська школа передбачає створення і використання сучасних підручників, які, зокрема, можуть стати засобами міжособистісної взаємодії в освітньому просторі. При цьому виникають питання: 1) Що є освітній простір? 2) З чого він складається? 3) Які об'єкти, суб'єкти і зв'язки між ними встановлюються? Одним із варіантів відповіді є те, що освітній простір може бути або із комп'ютерно опосередкованим спілкуванням, або через взаємодію «лицем до лиця», або із комбінації цих стратегій. Підручник як засіб міжособистісної взаємодії з необхідністю виникає, коли учасникам освітнього простору необхідно засвоїти навчальний зміст. Тоді освітній простір структурується на суб'єктів навчання, суб'єктів учіння та зміст навчальної програми (власне навчальний зміст). І міжособистісна взаємодія в

такому просторі використовує підручник як засіб взаємного розвитку учасників, як носій навчального змісту, навколо якого розгортається міжособистісна взаємодія в освіті. Підручник постачає матеріал обговорення, він структурує взаємодію в освітньому просторі через спілкування.

Освітній простір передбачає взаємодію багатьох суб'єктів. Але власне особистісну взаємодію ми розуміємо набагато вужче, ніж просто взаємодію будь-яких суб'єктів. Під особистісністю маємо на увазі виявлення, по перше, позиції врахування суб'єктності іншої людини. По-друге, це така взаємодія, в результаті якої зростає рівень суб'єктності, активності, креативності, відповідальності, авторства всіх учасників.

К. Роджерс та Дж. Фрейберг у книзі «Свобода вчитися» писали: «Ми повинні розуміти, що «краще майбутнє» це не те ж саме, що «краща технологія»; під «кращим майбутнім» я розумію кращі взаємовідносини між людьми, які вимагають часу і сприятливого клімату – довіри, турботи, поваги та самоповаги» [1, с. 68].

У площині навчання особистісна взаємодія виявляється в тому, що обидва суб'єкти проявляють активність, враховують індивідуальні позиції один одного та розвивають тим самим власні якості суб'єктності (рефлексивність, активність, відповідальність, креативність). Підкреслюється, що готовність дитини до навчання та рух зустрічних активностей дитини та вчителя є передумовами розвивального характеру навчання.

Особистісна взаємодія в освітньому просторі може набувати різних форм. Зокрема, допомога іншому часто використовується як психологічний засіб у дидактичних цілях у педагогічній діяльності. Допомога іншому може виступати методом навчання і виховання особистості; допомагаючи суб'єкти можуть виступати прикладом, взірцем для інших. Відповідно, допомога іншому в цьому випадку буде реалізацією взаємин інтрасуб'єктності.

Посередництво (у його розумінні Б.Д. Ельконіним) у ранньому дитинстві відповідає основним сутнісним характеристикам допомоги, де

дорослий виступає допомагаючим суб'єктом. Таким чином, педагогічна, навчальна дія є просоціальною за своїм характером та може бути інтерсуб'єктною за умови настанови на врахування суб'єктної позиції іншої людини, учасника взаємодії.

При цьому, наприклад, на уроках літератури при обговоренні художніх творів вчитель може створити ситуацію, коли вимишлені персонажі на певний час стають справжніми співрозмовниками учнів та сприяють розкриттю особистісної взаємодії за рахунок того, що з'являється «поліфонія» суб'єктних позицій.

Стосовно фігури вчителя К. Роджерс та Дж. Фрейберг зауважували: «...Вчитель, який розуміє і приймає внутрішній світ своїх учнів у безоціночний спосіб, який поводить ся природньо і у відповідності з своїми внутрішніми переживаннями і, нарешті, доброзичливо ставиться до учнів, створює тим самим всі необхідні умови для забезпечення і підтримки (фасилітації) їх осмисленого учіння та особистісного розвитку в цілому» [1, с. 9]. Важливо, що фасилітація в освітньому просторі є однією з форм реалізації особистісної взаємодії.

Метою навчання, згідно з ідеями особистісноцентрованого підходу К. Роджерса, є фасилітація змін, мінливість, довіра до динамічного (а не статичного) знання. Фасилітація навчання – це процес, за допомогою якого ми можемо і самі навчитися жити, і сприяти розвитку учня – людини, яка вчиться. Це дозволяє знаходитися в мінливому процесі, пробувати, конструювати і знаходити гнучкі відповіді на ті найбільш серйозні запитання, якими нині стурбоване людство. Відомі умови, які стимулюють людину як цілісну особистість до самостійного, серйозного, дослідницького, поглибленого навчання. Спонування до серйозного навчання спирається на певні психологічні характеристики особистісних взаємин між фасилітатором і учнем. Спочатку цей принцип був відкритий і доведений для психотерапії, тепер він стає функціональним і для школи, і для освітнього простору в цілому. До основних установок, які фасилітують навчання, належать

справжність фасилітатора; схвалення, прийняття, довіра; емпатичне розуміння.

Таким чином, особливості особистісної взаємодії та такої її форми, як фасилітація, в освітньому просторі, вимагають детального вивчення. Для того, щоб реалізувати особистісність в площині навчання, потрібна настанова на сприймання один одного як повноцінних особистостей. Ця позиція врахування логіки розвитку та функціонування іншого як суб'єкта є основною підвалиною, яка забезпечує особистісний характер взаємодії, що, в свою чергу, сприяє особистісному розвитку людей, включених до цього діалогу або полілогу.

Список використаних джерел

1. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учитися. Москва: Смысл, 2002. 527 с.

Поклад Ірина Миколаївна,

провідний науковий співробітник лабораторії загальної психології
та історії психології ім. В.А. Роменця
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

ВТІЛЕННЯ ІДЕЙ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВЦІВ У ПІДРУЧНИКАХ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Восени цього року Інститут психології імені Г.С. Костюка буде відмічати 75-річчя від дня свого створення. Ініціатором, засновником та багаторічним його директором (протягом майже 27 років) був талановитий вчений психолого-педагогічної науки України, професор Григорій Силович Костюк. Розроблена ним Програма науково-дослідної роботи Інституту (яка була покладена в основу діяльності закладу) та блискучі організаційні й адміністративні здібності вченого, сприяли появі цього «важливого осередку психологічної думки, кузні психологічних кадрів, центрі координації наукової діяльності українських психологів» (Балл Г.О., 2002).

Сьогодні є привід розповісти про учня і колегу теоретика сучасної

української наукової школи Г.С. Костюка, Губка Олексія Тимофійовича – яскраву особистість вченого-дослідника, педагога, культуролога, який продовжував розвивати положення, думки та ідеї вченого «другого свого батька і наставника, душепастиря, духовника» (Губко О.Т., 2000).

Олексій Тимофійович Губко (28.11.1928–22.05.2013) видатний український психолог, один з організаторів науки і освіти України, доктор психологічних наук, філософ, історик, етнограф, лінгвіст, перекладач, громадський діяч відомий не тільки в Україні, а й за її межами. Сучасники називали його людиною енциклопедичних знань, праці та обов'язку [1].

Діапазон наукової діяльності вченого був надзвичайно широким. Його виключні здібності проявлялись як в гуманітарних науках – психологія, філософія, педагогіка, історія, логіка, соціологія, література (художня та публіцистична), журналістика, етика, культура так і в медико-біологічних – фізіологія, медицина, диференційна психологія, психофізіологія, психотерапія тощо. О.Т. Губко залишив величезну наукову спадщину з проблем зоопсихології, типологічних особливостей вищої нервової діяльності, питань типів нервової системи та темпераменту, українознавства, історії української психологічної думки та української культури (козацьку педагогіку).

Народився О.Т. Губко 28 листопада 1928 року в селі Партизани Генічеського району Херсонської області в селянській родині. Втікаючи від голодомору 1933 року сім'я оселяється на Донбасі в місті Дзержинську де їх «наздоганяє» війна. В німецькій окупації у 1942 році помирає батько родини і згодом, після визволення від фашистів, мати з дітьми переїжджає у місто Часів Яр де юнак закінчив 7-10 класи і «розвинув свої інтелектуальні й творчі здібності. Тут він сформувався як громадянин, український патріот, творець духовних цінностей» [2, С. 39]. Ознайомившись з творами грецьких мислителів та філософськими працями класиків марксизму-ленінізму, О. Губко прилучився до філософії й політики. «А «вратами» його психологічної вченості став підручник «Психологія» К.М. Корнілова та брошура про

душевні хвороби професора Я.П. Фрумкіна» [там само].

Після успішного закінчення школи у червні 1948 року О.Т. Губко поступив на відділення психології філософського факультету Київського університету ім. Т.Г. Шевченка (1948-1953 рр.). Навчання на цьому факультеті дало йому добру нагоду познайомитися з професором О.М. Раєвським та академіком Г.С. Костюком «і то були перші чарівні моменти єднання з цим високим інтелектом, чудуватися якому я не втомлювався всі наступні десятиліття» – писав науковець в статті «Психолог століття» (до 100-річчя від дня народження Г.С. Костюка (Освіта. 2000. № 12. С.3). Під час навчання писав багато теоретичних праць та проводив значну кількість експериментальних досліджень.

Поступивши в аспірантуру (1953-1956 рр.) при кафедрі психології Київського університету ім. Т.Г. Шевченка, О.Т. Губко за 2 роки написав свою кандидатську дисертацію «Индивидуальные особенности ассоциаций, обусловленные соотношением сигнальных систем». Науковцями було визнано, що теоретичний аналіз роботи був проведений на рівні докторської дисертації, але дозвіл на її захист був дозволений лише через 4 роки, а диплом кандидата психологічних наук був отриманий тільки у 1960 році.

Після закінчення аспірантури у 1956 році і не одержавши призначення на роботу за фахом, два роки молодий вчений читав популярні лекції у селах та в містах багатьох областей України. З 1958 по 1961 рр. О.Т. Губко працював молодшим редактором (а потім старшим редактором) в редакції педагогіки і психології Головної редакції «Української Радянської Енциклопедії». З жовтня 1961 року Олексій Тимофійович починає працювати в Науково-дослідному інституті психології УРСР (нині – Інститут психології НАПН України; з 1995 року, у зв'язку з 50-річчям Інституту, Кабінет Міністрів України присвоїв йому ім'я Г.С. Костюка): спершу – старший науковий співробітник відділу загальної психології (згодом лабораторії психології особистості); у 1981 році у зв'язку з ліквідацією цієї лабораторії перейшов до лабораторії вільного часу, а з 1983 року – до лабораторії

методологічних і теоретичних проблем психології. Із 1995 року (і до кінця життя) – провідний науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця. У 70-х роках за сумісництвом вчений читав курс зоопсихології на відділенні психології Київського університету ім. Т.Г. Шевченка, курс загальної психології та спецкурс індивідуального підходу в Київському педагогічному інституті ім. О.М. Горького і у сільськогосподарській Академії.

Як вже зазначалось, наукові дослідження О.Т. Губка торкалися багатьох галузей психології та суміжних наук – фізіології, медицини, психофізіології педагогіки, історії, культури. Він є автором 5 індивідуальних монографій та 7 монографій і навчальних посібників у співавторстві, більш ніж 600 наукових статей та 30 книжок у галузі історії психології, педагогіки, етнопсихології, етнопедагогіки, культурології, питань перебудови національної освіти, української мови тощо.

Новаторські за своїм змістом та характером, наповнені продуктивними методологічними положеннями монографічні дослідження та публікації Олексія Тимофійовича Губка («Основи зоопсихології» (2006); «Психологія українського народу» (2003); «Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність» (2007), у співавторстві; «Іван Олексійович Сікорський як учений і експерт у справі Бейліса» (2009)), отримали високу оцінку у фахових наукових виданнях, відгуках громадськості [3], професорсько-викладацької корпорації, студентів, широкого загалу читачів та активно використовуються у сучасному науково-педагогічному процесі навчальних закладів України та зарубіжжя.

Впродовж останнього десятиріччя в базових законах про освіту, державних програмах і концепціях простежується тенденція більш активного впровадження в зміст освіти культурних та моральних цінностей, ідей гуманізму, миру й толерантності, а отже розвиток освіти є стратегічним ресурсом подолання кризових процесів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави.

Враховуючи вищесказане, вважаємо за необхідне зупинитися на книжці О.Т. Губка «Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність» яку він написав у співавторстві з академіком АНВО України Юрієм Руденком. Як відомо з історії розвитку цього напрямку досліджень, дана праця була написана вченими після 20 років сумісної праці в лабораторії народної педагогіки, що була організована в НПУ ім. М.П. Драгоманова (у той час – ДПШ ім. О.М. Горького) на громадській засадах.

Питання, які активно досліджувались співробітниками лабораторії, стосувалися, в першу чергу, ідей творчого відродження традицій, форм і методів національного виховання та козацької педагогіки. Поряд з іншими науково-методичними розробками, які були випущені працівниками лабораторії (концепції, програми, методичні поради), вагоме місце займає і книжка Ю. Руденка та О. Губка «Українська козацька педагогіка» надрукована у 2007 році, в якій «розкриваються не лише козацько-лицарські традиції виховання дітей та молоді в минулому і в наш час, а й досліджуються їхні зв'язки з козацькою, всією українською культурою, духовністю XVI-XVIII ст. і пізніших періодів розвою нашої нації» [1, с. 6].

Сама структура п'яти розділів книжки, а саме: «Українське козацтво як культурно-історичний і національно-духовний феномен», «Психологія українського козацтва», «Українська козацька духовність», «Основи козацької педагогіки» та «Сучасне виховання учнів і студентів на козацько-лицарських традиціях» переконливо свідчить, що козацька педагогіка, її цілі, завдання, правосвідомості, державнотворчості, ідейно-моральні лицарські принципи виховання, духовні цінності козацької філософії, ідеології, форми і методи роботи з дітьми та молоддю повністю відповідають ментальності, національному характеру та світогляду українського народу.

Сучасну цінність даного видання можна визнати у тому, що застосовуючи козацько-лицарські традиції виховання, навчання та розвитку дітей (високі ідеали шляхетності, духовного аристократизму), вчителі привносять в їх життя, побут і дозвілля романтику, символіку, піднесеність

духу, красу і велич героїзму, тобто, формують налаштованість на успіх, оптимізм, упевненість у досягненні поставлених цілей, поглиблюють інтерес до пізнання оточуючого світу. Таким чином, на думку вчених, «Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність», стала «помітним явищем у сучасному науковому житті, розвитку національної теорії і практики виховання підростаючих поколінь» [1, с. 7] про що засвідчив досвід застосування козацької педагогіки у багатьох школах і ВНЗ України.

Все своє життя О.Т. Губко активно виступав як популяризатор науки, член редколегій журналів різних наукових товариств, публіцист-журналіст, літератор, літературний критик і літературознавець, суспільно-громадський діяч. Помер видатний українській психолог у Києві на 84-му році життя – 22 травня 2013 року, залишивши велику наукову спадщину яку слід ще вивчати та більш активно вводити в науковий обіг нашої науки.

Список використаних джерел

1. Панченко П., Шпак О. Надійний помічник для наставника. *Освіта*. 2008. 13–20 серп. (№ 31). С. 6–7.
2. Плачинда С. Лицар правди і науки: до 70-річчя українського вченого-психолога Олексія Губка. *Учитель*. Київ, 1998. № 11-12. С. 36–43.
3. Савва (Дуботовк Б.) «Українська козацька педагогіка» Юрія Руденка та Олексія Губка. *Рада козацька*. 2009. Лют. (№ 2). С. 8–9.

Пророк Наталія Василівна,

завідувачка лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник

УЧИТЕЛЬ – ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА – ЖИТТЯ ПІДРУЧНИКА

Ефективність навіть самого чудового підручника може бути швидко знижена поганим виконанням вчителем своєї ролі. Тому успішне впровадження сучасних підручників неможливе без психологічної культури вчителя, який завдяки своїй педагогічній майстерності «вдихає» в них життя.

Отже, без свідомої цілеспрямованої роботи учителя над формуванням своєї психологічної культури обійтися не можна.

Розділяючи погляди багатьох науковців на сутність *психологічної культури* (О. О. Бодальова, Н. В. Чепелевої, В. В. Рибалки, О. О. Смирнової, Т. І. Куликової та ін.), ми розуміємо її як *інтегральне поєднання* психологічної компетентності, ціннісно-сислового компоненту (ставлення до людей, світу, власної діяльності), когнітивної складової та рефлексії. Структуру психологічної культури працівників освіти в парадигмі діяльнісного саморозвитку можна розглядати через такі компоненти (складники): мотиваційний; ціннісно-сисловий; когнітивний; поведінковий; рефлексію [5]. Важливо визначити: коли постає питання про необхідність розвитку власної психологічної культури, і коли людина стає здатною до її саморозвитку? Узагальнена відповідь звучить так: потреба в психологічній культурі виникає тоді, коли у людини в процесі її професійної діяльності накопичується ціла низка проблем, що вимагають наявності психологічних знань і вмінь працювати із врахуванням психологічного чинника (психологічної реальності, психологічних аспектів). Ці проблеми стають певним викликом для професіонала і стимулюють його до самовдосконалення.

В цій роботі ми зупинимось на когнітивному компоненті психологічної культури працівників освіти. Він розвивається переважно через формування *психологічної грамотності* як певного обсягу психологічних знань і вмінь, які забезпечують необхідне підґрунтя для орієнтації в інформаційному суспільстві, для розуміння психологічних особливостей сучасних учнів, для знайомства с сучасними методами роботи з дітьми тощо [5]. Зауважимо: наші дослідження виявили психологічну неосвіченість багатьох працівників освіти щодо актуальних для сьогоdnішньої ситуації знань [8]. Наприклад, більшість педагогів і шкільних психологів не замислюються над негативними наслідками впливу чинників віртуального середовища на психіку; не розуміють не тільки причини демотивованості дітей до учіння в сучасному

світі, а й наслідки разючої мотивації до діяльності в інтернеті й соціальних мережах; недостатньо обізнані з проявами посттравматичних стресових розладів і не вміють віддиференційовувати їх від тих відхилень у поведінці та навчальних спроможностей дітей, що мають інше походження. Психологічна неосвіченість викликана не тільки недостатньою обізнаністю зі специфічними психологічними знаннями і неефективним викладанням психології у вищій школі та на курсах підвищення кваліфікації. Не забуваймо, що серед працівників освіти багато осіб середнього та похилого віку. Значна їх частина під час навчання у вищих навчальних закладах вивчали психологію досить поверхнево. Окрім того, у більшості із них вже зафіксувалася звичка працювати з ігноруванням психологічних чинників. І хоча зазвичай педагоги розуміють, що перед ними вже накопичилася ціла низка проблем, які вимагають наявності певних психологічних знань, багато хто із них залишається закритим для засвоєння нової інформації. І ця закритість тим більша, чим більших успіхів вони досягають у своїй професійній кар'єрі [4; 7; 6].

Підкреслимо декілька моментів, що стосуються такого напрямку підвищення (розвитку, формування) рівня психологічної культури, як психологічна грамотність.

- Значущість психологічних знань полягає в тому, що вони виступають засобом саморозвитку, самоосвіти і самодетермінації особистості [3; 2 та ін.].

- Цілі, завдання, зміст психологічних знань, які здобуваються в процесі самоосвіти, саморозвитку і підвищують психологічну культуру працівника освіти, мають *перебувати в контексті вимог і можливостей сучасного світу*. Зокрема, ці знання повинні:

- забезпечити високу ефективність людини в умовах швидкої зміни ідей, знань і технологій;
- сприяти усвідомленню особистістю реалій глобалізованого світу;
- розвивати здатність людини до ефективної діяльності в умовах інформаційного суспільства і викликів сучасності.

Для підвищення психологічної грамотності працівників освіти в умовах інформаційного суспільства необхідно:

- *Усвідомлювати* те, що вирішення цілої низки професійних проблем (що накопичуються з досвідом роботи) потребує наявності все більшого об'єму психологічних знань (а також нових умінь, навичок, нових компетенцій).

- *Збільшувати (розширювати) обсяг знань*, збагачувати, поглиблювати та систематизувати їх. Насамперед це стосується *наукових психологічних знань*, які допомагають розуміти себе та інших, розкривають механізми поведінки людей та їхньої соціальної взаємодії тощо. Так, важливим завданням для педагогів є розширення теоретичних знань: про соціальний і емоційний інтелект, про креативність, про особливості фасилітації, психологічного впливу, маніпулювання та ін. Ці знання здобуваються, зокрема, і завдяки самоосвітній діяльності.

- *Поглиблювати ті специфічні знання*, що розвивають здатність до ефективної професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства, і яких потребує актуальна соціально-політична ситуація. Наприклад:

а) використовувати активне інтернет-середовище: як джерело нової інформації (що дає можливість ознайомлюватися із світовими тенденціями в освіті й психології); як комунікативне професійне середовище; як середовище «інакше організованих» освітніх і психологічних практик, які структуровані сучасними стандартами та вимогами [1];

б) у сучасній Україні актуальними стали знання про характерні прояви *посттравматичних стресових розладів*; про методи і прийоми роботи з психічною травмою (які зменшують негативні наслідки цих розладів і психологічне напруження в колективі); про те, як підтримувати психологічне здоров'я дітей і дорослих, як зберігати психічну рівновагу. Адже війна з Росією призвела до появи великої кількості дітей із проявами посттравматичних стресових розладів (це діти вимушених переселенців, волонтерів, військових, медичних працівників, журналістів). Це значно

ускладнило роботу вчителя;

в) сучасне інформаційне суспільство, в якому проходить педагогічний процес, потребує знань не тільки *особливостей психічного та соціального розвитку сучасних дітей* (зокрема, змін у їхніх когнітивних здібностях, породжених раннім залученням до «цифрового» світу), але й розуміння *психологічних закономірностей тих впливів*, які інформаційне суспільство здійснює як на дітей, так і на їхніх батьків;

г) у сучасному суспільстві актуальними є також проблеми інклюзивної освіти.

Володіння такими знаннями і їх використання в навчальному процесі допоможе вчителю більш ефективно працювати із підручником. Зауважимо: описані вище шляхи підвищення рівня розвитку психологічної культури працівників освіти як за літературними даними, так і за нашими дослідженнями мають найбільш суттєвий вклад у такий психологічний феномен, як психологічна культура, і є важливими для освітян.

Список використаних джерел

1. Апанасенко О. Н. Психологическая культура личности, ее формирование в вузе [Электронный ресурс] / О. Н. Апанасенко, Е. В. Малюкова // Педагогика: традиции и инновации : материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 154–155. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/63/2708/>

2. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания : методологические проблемы неклассической психологии. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.

3. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности : монография. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.

4. Маркова А. К. Психология профессионализма / Маркова А. К.. – М. : Гардарики, 1996. – 308 с.

5. Пророк Н.В. Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві // Особливості формування

психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. – С.72-79.

6. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / Валентина Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [моногр.] / за ред. І. Я. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.

7. Фонарев А. Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 104–109.

8. Чекстере О. Ю. Парціальна спрямованість особистості педагога як складова його психологічної культури. Гуманний розум : зб. статей (присвячено пам'яті Г. О. Балла) / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України; [наук. ред. О. В. Завгородня, В. Л. Зливков; уклад. С. О. Лукомська, О. В. Федан]. – К. : Педагогічна думка, 2017. – С. 256–262.

Пушкарська Леся Павлівна,

молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ У ДИТИНИ – ЗАПОРУКА ЇЇ РОЗВИТКУ

Сьогодні культура читання як серед дітей, так і дорослих, знаходиться в не найкращому стані. Замість книги в руках від немовлят до дорослих знаходиться гаджет: смартфон або планшет. Як відомо читання розвиває, формує мислення, дозволяє зосередитися на конкретній думці та збагачує словниковий запас. За результатами дослідження, третина українців протягом року взагалі не читали книг.

Діджиталізація вносить суттєві зміни не лише в ділове життя, а й переформатовує сімейні та родинні традиції. Зокрема, на сьогодні відбуваються такі зміни, де формується виховання дитини:

батьки менше читають дітям в голос – зникає культура читання;

дитина змалку не привчається ототожнювати слово з мисленнєвим образом предмета;

дитину позбавляють можливості навчатися фантазувати, даючи зразки дорослого бачення;

зникає потреба у спілкуванні: комп'ютерна гра – це мало слів і багато дії;

зникає культура мовлення: мова героїв комп'ютерних ігор найчастіше складається з простих речень та вигуків [2].

В.Сухомлинський писав: „Діти відкривають книжку... Це читання – не повторні вправи, а глибоко особисте переживання яскравих образів... Кожна дитина вкладає в слово своє індивідуальне сприймання”. Та в той же час В. Сухомлинський наголошував і на тому, що „вкрай необхідно привчати дітей самостійно спілкуватися з книжкою, прагнучи до роздумів і міркувань” [1].

Роль книги в житті дитини дуже велика. Чим би не захоплювалася дитина – історичною інформацією, природознавством, науковими пошуками – на допомогу їй завжди прийдуть книги.

Книги відкриють нові слова, нові обрії, казки, повчальні розповіді, допоможуть торкнутися історії народу, таємниць природи. Познайомити дітей з літературою.

Працювати з книгою дитина вчиться по – різному.

Насамперед через гру. Гра у ранньому і дошкільному віці важлива, і хороші іграшки є її інструментами.

Сприяння зацікавленості дітей до книг, може бути маленька бібліотека, поличка чи ящик для книжок; у приміщенні садочка або розвиваючих центрів поличка книг в обмін(подаруй свою-візьми чужу); обмінюватися книжечками з сусідами або товаришами.

Розглядати книжечки разом з іншими дітками та вчити їх висловлювати думку через мовлення, що формуватиме його.

На успішність дитини впливає дуже багато різноманітних факторів.

Але одним із найважливіших серед них є вміння свідомо, правильно, виразно та швидко читати. Тому формуючи з першого шкільного дня в школі дитина на всіх уроках працює з книгою з допомогою вчителя, вдома – з допомогою батьків. Гарним методом являється водити по рядкам книги та читати в голос, що тренує техніку читання.

Збагачення мови через словникову роботу перед ознайомленням з новим текстом або під час читання. Найбільш інформативні зі смислового погляду слова та вирази перед або під час читання пояснюються. Наприклад, пояснення значення якогось слова з використанням енциклопедії або тлумачного словника, слово на малюнку, введення нового слова в речення, розкриття значення слова за допомогою групи слів.

Ведення читацького щоденника позитивно впливає на збагачення словникового запасу та розвиває пам'ять. Після прочитаної розповіді дитина записує в читацький щоденник за таблицею, наприклад: головні герої, короткий зміст казки чи оповідання, це активізує роботу мозку.

Утім, найгострішою є проблема не читання батьків книжок. На сьогодні більшість з них черпають інформацію в соціальних мережах, тоді коли на книжку потрібно більше часу та зосередженості. Приклад, які подають батьки автоматично стає картиною світу та бачень дитини про світ. Заведений час для читання всієї сім'ї прививає любов до читання, адже для неї це приклад та бачення світу, в якому вона знаходиться.

Окрім слід зазначити, що говоріння і читання являється формами усного мовлення, вони абсолютно різні за способом формування. Дитина вчиться говорити й орієнтуватися в мові, координуючи свої артикуляційно – вимовні дії зі слуховими образами, які вона отримує від дорослих як зразок [3]. Тому, читання дорослими в голос не лише вносить добрі традиції в сім'ю, а, по – перше покращує свою вимову, а по – друге розвиває слухове сприйняття своєї дитини.

Читання – це праця. Не слід використовувати читання як покарання. Нудна, не цікава книга – це також покарання для дитини. Не слід змушувати

читати довго. Адже це відсторонює, визиває негативні емоції та сповнює дитину неприємним досвідом. Що в подальшому викоринити вкрай нелегко. Книга має бути – джерелом знань та цікавостей, розширювати свою уяву через слово, яке задіює роботу мозку.

Завдання батьків полягає не лише в тому, щоб навчити дітей охайно користуватися книгами, збирати їх, а головне – виховувати потребу в читанні літератури, формувати інтерес до книг. Для цього ви повинні самі читати, любити книгу, цікавитись новинками, знати, що подобається вашій дитині, влаштовувати домашні літературні вечори.

Інтерес до читання потрібно виховувати у людини не тому, щоб вони були грамотними і освіченими людьми, а головним чином для того, щоб вміли розуміти інгошо та допомагати йому.

Гарна книга – і вихователь, і вчитель, і товариш, і порадник. Й окремих, новий, неймовірний світ, який завжди запрошує до себе.

Список використаних джерел

1. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. К.: Радянська школа, 1974. 257 с.
2. Федосюк Т. Формування навички свідомого читання. 2014. Вип.1. URL: <http://ukped.com/skarbnichka/5892-formuvannya-navychky-svidomoho-chytannya.html>

Савицька Ольга Вікторівна

доцент кафедри психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук, доцент

КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ ЯК ПЕРЕДУМОВА СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТА НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасній психологічній науці недостатньо вивчена не лише психологічна структура наукової діяльності, але й проблема становлення суб'єкта цієї діяльності. Відповідно до сучасних наукових уявлень високий

рівень розвитку комплексу дослідницьких умінь (відшукування причинно-наслідкових зв'язків; збереження логічних зв'язків з науковим арсеналом; проєктування та конструювання дій та процесів; актуалізація та творче застосування теорії/концепції при пошуку розв'язку задачі), методологічної рефлексії, творчих здібності та мотиваційна складова [3; 4; 6; 7] суб'єкта наукової діяльності складають психологічні передумову здійснення цього виду професійної діяльності.

Становлення суб'єкта наукової діяльності розпочинається з дошкільного віку та триває впродовж усього періоду навчання в школі та закладі вищої освіти. Освоєння ігрової та учбової діяльності з невідворотністю призводить до оволодіння системою дій, які стануть складовими спочатку пошуково-дослідницької, дослідницької, а в перспективі — наукової діяльності. І на цьому шляху важливим, окрім незаперечної взаємодії з дорослим, є зміст та структура навчальної книги, яка є цілісним механізмом, що спрямований на становлення компетентностей, є моделлю технології освіти, основним результатом якої є особистісні зміни та психічний розвиток школяра як суб'єкта наукової діяльності. Тому зміст шкільного підручника, як і зміст навчального предмету, передбачає спеціальне конструювання відповідно до цілей розвитку учня.

Конструювання змісту шкільного підручника (навчальної книги) безумовно передбачає врахування вікових можливостей засвоєння навчального матеріалу, безумовно віддзеркалює логіку розгортання та зміст навчального предмету, але, водночас, проєктує особистісні зміни та новоутворення психічного розвитку школяра.

Освоєння учнем дослідницької та пошуково-дослідницької діяльності повинно відбуватися при роботі з навчальною книгою спочатку під керівництвом вчителя, а потім самостійно. Як зазначає, Г. О. Васьківська, метою навчальної книги є введення дитини світ наукового пізнання, де «учні вчать здобувати знання за допомогою висування ідей, побудови гіпотез і, можливо, встановлення теорії» [1, с.87], тобто освоюють правила наукової

дискусії та наукової діяльності. І розвиток наскрізних вмінь ключових компетентностей, які формує Нова українська школа (уміння читати і розуміти прочитане; уміння висловлювати думку усно і письмово; критичне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію тощо), а також рефлексії, теоретичного і системного мислення визначається, перш за все, змістом викладеного навчального матеріалу та логікою його розгортання.

Зберігаючи принцип відповідності віковим особливостям когнітивного розвитку і можливостям засвоєння навчального матеріалу, зміст навчальної книги повинен стати предметом аналізу, суперечки, прагнення ставити запитання і відшукувати відповіді на них, водночас задовільняючи допитливість та поповнюючи знання учнів.

Система завдань та запитань, які вміщені у шкільному підручнику якнайкраще може сприяти оволодінню основними прийомами розумової роботи, механізмами пізнання дійсності та, загалом, визначати вектор психічного розвитку дитини. Як зазначає Н. А. Ковчин, шкільний підручник повинен забезпечувати вміння виділяти головне, відокремлювати відоме від невідомого, сприяти розвитку здатностей узагальнювати та систематизувати інформацію, допомагати візуалізувати процес пізнання, розглядати предмет чи явище під різними кутами зору, бачити нові функції і цілісну структуру об'єкта, самостійно формулювати гіпотези, будувати стратегії розв'язання проблемних ситуацій [5]. Реалізації таких цілей слугують, на думку Л. С. Ващенко, різні типи запитань та завдань, зокрема, для розвитку пізнавальних здібностей особливе значення мають завдання на порівняння ознак, процесів, явищ; стимулюванню розумової діяльності школярів сприяють завдання на висловлення припущень та вміщення у підручнику різних точок зору на вирішення однієї проблеми [2, с.101]; для рефлексивного осмислення навчального матеріалу доцільними є завдання на формулювання запитань до прочитаного [2, с.104], що готує учня до самостійного пошуку знань та пізнання дійсності, а також вміщення в підручнику різних, інколи дискусійних, протилежних точок зору (теорій,

підходів) до розв'язання однієї проблеми.

Отже, відповідно до мети психічного та особистісного розвитку учня повинно визначатися не лише зміст навчального матеріалу, який пропонується до засвоєння, але й добиратися типологія, структура та кількість завдань, спрямованих на розвиток окремих здатностей, вмінь та розвиток певних психічних функцій і здібностей. Подальші наші дослідження будуть спрямовані на виявлення специфіки впливу різних типів завдань з різних навчальних предметів на розвиток дослідницьких здібностей учнів.

Список використаних джерел

1. Васьківська Г.О. Гносеологічна цінність навчальної книги як засобу реалізації інваріантної та варіативної складових змісту освіти у старшій школі. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць /ред. кол. ; голов. ред. О.М. Топузов. Київ : Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч. 1. С.79-89.

2. Ващенко Л.С. Роль підручників біології у формуванні предметних компетентностей. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць /ред. кол. ; голов. ред. О.М. Топузов. Київ : Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч. 1. С.97-104.

3. Волобуева Т.Б. Методологическая компетентность: URL : nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nsod/2008-1/volobyeva.pdf. (дата звернення 18.10.2017).

4. Гильманов С.А. Субъектно-моделирующий подход к формированию методологической компетентности будущих педагогов-психологов. *Образование и наука*. 2012. № 1 (90). С. 63-72.

5. Ковчин Н.А. Психолого-педагогічні аспекти експертизи підручників для 8-го класу загальноосвітніх навчальних закладів. *Експертиза шкільних підручників : інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проектів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів*: посібник / за заг. ред. О.М. Топузова, Н.Б. Вяткіної. Київ: Педагогічна думка, 2016. С.43-48.

6. Никонова З.В. Сущность методологической компетентности научно-педагогических работников высшей школы. *Культурная жизнь Юга России*. 2009. № 3 (32). С.39-41.

7. Писачкин В.А. Интеграционность науки и методологическая компетентность. *Регионоведение*. 2013. № 4.

Соловей Яніна Григорівна,

старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,

кандидат психологічних наук

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННОСТЕЙ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Підхід до вивчення проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій розкрито у наукових працях К. Альбуханової-Славської, С. Анісімова, З. Карпенко, В. Крижко, Д. Леонтєва, О. Леонтєва, О. Музики, В. Ядова та інших.

Базовим підґрунтям системи цінностей є насамперед духовні цінності. К.О. Альбуханова-Славська вважає, що найважливішою справою життя кожної людини є визначення, вибір і реалізація цінностей. Причому йдеться про цінності найвищого рівня – духовні [1]. У дослідженні В.В. Крижко підкреслює, що духовні цінності не просто задовольняють потреби людини, а й духовно творять або відроджують особистість з усіма притаманними їй потребами та інтересами. На його думку, духовні цінності – конструктивні орієнтири людської свідомості, які являють собою джерело мотивації й ідеали Добра, Краси, Істини для прогресивного розвитку особистості та визначають норми поведінки [8].

До природи духовних цінностей також звертається С.Ф. Анісімов. Вчений стверджує, що люди народжуються двічі: спочатку фізично, а потім духовно, коли у процесі навчання і виховання ними засвоюються духовні

цінності, створені людством, і формуються духовні якості особистості [2].

З.С. Карпенко підходить до проблеми цінностей у контексті тлумачення сутності аксіогенезу особистості. Найвищими духовними цінностями, на її думку, є добро, краса і благо. Осягнення цих цінностей відбувається в процесі розвитку особистості як інтегрального суб'єкта духовно-психічної активності, що реалізується на п'яти рівнях функціонування: 1) відносно суб'єкта (біологічний індивід); 2) моносуб'єкта (су'єкт конкретної діяльності); 3) полісуб'єкта (особистість); 4) метасуб'єкта (індивідуальність); 5) абсолютного суб'єкта (універсальність). Саме на рівні абсолютного суб'єкта проявляється найвищий ступінь духовного розвитку людини [6].

О.Л. Музика виокремлює моральні та діяльнісні цінності обдарованої особистості, розглядає їх як результат інтеграції внаслідок рефлексії діяльнісних, емоційних та соціальних компонентів задоволення потреб [4].

Музичне виховання та розвиток особистості розпочинається з формування культури особистості під впливом сімейного оточення, навколишнього середовища та соціальних умов. Музичне середовище впливає на виховання естетичних смаків підростаючого покоління. Внаслідок чого, необхідно звернути увагу на формування духовності людини, як одному із пріоритетних завдань у процесі навчання. Серед видів мистецтв, особливе місце посідає музика, бо вона пробуджує світ людських почуттів та емоційну енергію. Музичне мистецтво стає способом духовного освоєння людиною світу, спрямованого на формування і розвиток її здібностей творчо перевертлювати світ і себе за законами краси. Основною рушійною силою творчості є прагнення особистості до самоактуалізації.

У психології існує декілька підходів до визначення музичної обдарованості. Згідно з Б.М. Тепловим, музична обдарованість – вищий та ідеалізований прояв музичних здібностей. Інакше розуміючи, блискучий музичний слух, феноменальна пам'ять, пластичний та скоординований руховий «апарат», неймовірна здатність до навчання і титанічна

працездатність є показником музичної обдарованості [9]. Згідно концепції Дж. Рензулі, обдарованість є сполученням трьох характеристик: мотивації, орієнтованої на завдання, «видатних» здібностей і креативності. Важливість мотивації у розвитку обдарованості підкреслює і В.С. Юркевич. Вона підкреслює, що будь-яка обдарованість не може існувати без помітної, яскраво вираженої, стійкої системи інтересів. Обдарованість завжди розвивається на основі певної, улюбленої діяльності [5].

Згідно з висловом Д.К. Кірнарської, "Виявляються і тестуються, здібності, обдарованість і талант лише в тих умовах і на тому матеріалі, що максимально наближені до їх специфіки" [7]. Так проводиться діагностування когнітивного, операціонального та мотиваційного компонентів музично-естетичних смаків.

Музика як один із видів мистецтва надає величезні можливості для розвитку творчої особистості, формування її світогляду та моральних якостей. Також музика є засобом пізнання навколишнього світу та засобом формування та становлення особистості. Музика сприяє вираженню і передачі емоцій, почуттів, думок і настрою людей, вона є особливим засобом спілкування, допомагає формуванню світогляду особистості, самовираженню та самопізнанню.

В емпіричному дослідженні І.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко, В.Ю.Кутепова-Бредун проведене порівняння особистісних характеристик музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів. Дані показали, що у професійних музикантів у порівнянні із не музикантами та музикантами-аматорами виявлені значущо вищі рівні саморегуляції, здібності цінувати красу та досконалість. Музиканти-аматори характеризувались більш високими рівнями розсудливості, лідерства, готовності до взаємодії з оточуючими та чесності [3].

Дослідники встановили, що музиканти-професіонали у порівнянні із музикантами-аматорами – незалежні, здатні протистояти соціальному тиску у своїх думках та діях та регулювати свою поведінку. Вони мають почуття

безперервності саморозвитку, самовдосконалення, осмисленості життя та почуття реалізації свого потенціалу.

І.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко, В.Ю. Кутепова-Бредун доводять, що професіонали відрізняються від аматорів за рівнем емоційної сенситивності, про що свідчать статистично значущі розбіжності між групами професіоналів та аматорів за показниками: нейротизму як диспозиційної риси особистості і схильності до переживання тривоги, яка, проте, залишається на грані психічної норми. Характерною ознакою особистості професіонала є також, за отриманими даними, їх схильність до переживання астеничних станів. Їм притаманна автономність, схильність до ризику, що свідчить про певну ізольованість від соціального оточення. Дослідження підтвердило притаманність професіоналам високого рівня креативності [3].

Отже, дослідники визначають більш емоційну вразливість музикантів-професіоналів у порівнянні з аматорами і більш високий рівень їх музичної обдарованості, що надає підстави припустити, що музична діяльність виконує для професіоналів не лише роль засобу самореалізації, але й психотерапевтичну функцію. Це підтверджує усвідомлений вибір музично-обдарованими індивідами професійної діяльності у сфері музичної творчості не тільки як засобу самореалізації [3].

Розвиток ціннісно-сислової сфери особистості обдарованих музикантів відбувається у взаємодії з основними психологічними новоутвореннями, що актуалізуються в період юності, а саме готовність особистості до самовизначення, почуття відповідальності за власне майбутнє, розвиток самоосвіти та самопізнання, тобто вирішення питання ідентичності в професійній сфері, у сфері сімейних відносин і в особистісному розвитку.

Одним із важливих принципів музичного саморозвитку є регулярне спілкування з різними сферами музики і перш за все з академічними її жанрами – симфоніями, операми, квартетами, сонатами і т. ін.. Постійне звернення до конкретних жанрів і окремих творів розвиває смак, здатність критично оцінювати твори мистецтва. Відомо, що враження від мистецтва

може з'являтися лише у випадку глибоко розвинених естетичних потреб та інтересів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел та власне емпіричне дослідження дозволили визначити, що для музично обдарованої особистості цінною є саме музична діяльність яка сприяє вираженню і передачі емоцій, почуттів та думок є засобом спілкування, пізнання навколишнього світу та становлення особистості. Цінності та ціннісні орієнтації розглядаються, як духовні потреби музично обдарованої особистості, коли деякі цінності “інтеріоризовані” (перевтілені у внутрішній стан особистості) та виступають як бажання, інтереси.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва: Мысль. 1991. С.229.
2. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение. 2-е изд. Доп. Москва: Мысль. 1980. С.158.
3. Аршава І.Ф., Носенко Е.Л. Кутепова-Бредун В.Ю. Особистісні характеристики музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів. *Актуальні проблеми психології: зб. Наук.пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* / [гол. ред. С.Д. Максименко] Київ-Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. 2015. № 11. С. 20-29.
4. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута. 2006. С.320.
5. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Питер: СПб. 2009. С. 434.
6. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. *Методологічні і теоретичні проблеми психології: Хрестоматія* / [Упорядкування – З. С. Карпенко, І. М. Гоян]. Івано-Франківськ. Плай. 2000. С. 128.
7. Кирнарская Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент

музыкальной одаренности. *Вопросы психологии*. 1989. №2. С.47-57.

8. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою. *Навчальний посібник*. Київ: Освіта України. 2005. С.440.

9. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. *Избранные труды в 2-х т.* Т.1. Москва: Педагогика. 1985. С. 42-222.

Третяк Тетяна Миколаївна,

провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

СТРАТЕГІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ РОЗУМІННЯ УЧНЯМИ ТЕКСТУ ПІДРУЧНИКА

Розуміння тексту підручника пов'язане з поміченням суперечностей, проблемних ситуацій, а отже з розв'язуванням задач. При цьому успішність усвідомлення текстової інформації залежить від рівня розвитку творчого інструментарію учня щодо розв'язування задач. Адже розуміння тексту підручника як розв'язування творчих задач полягає в побудові проміжного або кінцевого її розв'язку, що має за основу конструювання адекватної інформаційної структури.

Перцептивно-мисленнєва діяльність людини в ускладнених умовах може бути успішною лише тоді, коли вона реалізується на засадах системності. Саме якомога чіткіша вибудова гіпотетичної конструкції, детального плану дій щодо її реалізації, якомога вищий рівень системної організації необхідного творчого інструментарію є запорукою знаходження адекватного вирішення актуальної проблеми. Тільки організація діяльності на основі системності дозволить врахувати всі структурні і функціональні особливості проблемної ситуації, здійснити їх адекватний аналіз.

При цьому важливо, які інформаційні структури із загального обсягу сприйманої інформації є системотвірними для даної людини, наскільки

адекватними виявляються ті об'єкти-орієнтири і образи-орієнтири, які вона залучає до перцептивно-мисленнєвого процесу при побудові шуканого розв'язку. Чи можливо ці залучені і реалізовані образи-орієнтири через свою хаотичність, випадковість, але аж ніяк не системність здійснюють дезорганізуючий вплив на процес аналізу сприйманої інформації і в цілому на знаходження розв'язку актуальної задачі.

В. О. Моляко розробив таку методикку творчого пошуку (система КАРУС), яка виявилась результативною не лише для сфери технічної творчості, на яку вона спочатку була орієнтована при її розробці, а і для вирішення проблем у різних сферах творчості: науковій, художній, соціальній, комунікативній, педагогічній та ін. Найвищим рівнем прояву тенденції до реалізації аналогізування, комбінування, реконструювання в процесі розв'язування творчої задачі є стратегія.

За визначенням В. О. Моляко стратегія взагалі – це психологічна програма діяльності, система організації творчості, яка визначається наявними зовнішніми (еколого-суспільними (задачними)) і внутрішніми (особистісними) умовами. При цьому стратегія охоплює всю структуру процесу розв'язування задачі: підготовчі дії (розуміння умови задачі), плануючі (формування задуму) і реконструюючі (перевірка задуму, мисленнєвий експеримент).

В. О. Моляко вказує на такі види мисленнєвих стратегій: «Це пошуки аналогів, комбінуючі, реконструюючі, а також універсальні (що включають всі названі дії) і дії, які не об'єднані єдиним стрижнем пошуку і які ми умовно назвали стратегією «випадкових підстановок» [1, 34].

Стратегію певним чином можна проілюструвати знаком «Тайцзи» (круг, розділений плавною лінією на дві «рибки»). Одна «рибка» – це «те, що є», те, що задано. Друга «рибка» – це те, що треба знайти, це той трансформований стратегією зовнішній і внутрішній потенціал, який може бути задіяний із метою розв'язування задачі задля того, щоб добудувати цю наявну конструкцію (першу «рибку») так, щоб отримати цілісну структуру –

круг. Сконструювавши першу «рибку», яка охоплює самі задані умови задачі і обставини, за яких вони реалізовуватимуться, знаходимо шукані умови задачі, тобто вимоги до створення задуму розв'язування задачі – «другої рибки».

А оскільки обставини розв'язування будь-якої задачі, строго кажучи, весь час змінюються, то стратегія є унікальним явищем, що відповідає суто заданим умовам. Взагалі стратегію можна визначити як програму розв'язування даною істотою наявної задачі «тут і зараз».

Виходячи із системи КАРУС, розробленої В. О. Моляко, творче мислення спрямоване на дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, з метою трансформації актуальної інформаційної структури відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов, з метою розв'язування різного роду творчих задач.

З раннього віку слід розвивати у людини чутливість до проблем, здатність помічати суперечності.. адже саме з цього досить часто і починається творчість. Лише ті люди, які мають відповідну психологічну готовність, здатні помічати суперечності: у навколишньому світі, в тій сфері діяльності, стосовно якої у них є необхідні знання і вміння. Саме ці генії стають винахідниками нових ідей у тій чи іншій сфері творчості: соціальной, педагогічній, науковій, технічній, художній і т.ін. Помічення суперечності – це перший етап процесу розв'язування творчої задачі. А оскільки життя людини можна розглядати як неперервний процес розв'язування різного роду задач, переважна кількість яких конструкторського і навіть творчого характеру, то, зрозуміло, що процес їх розв'язування має однакову структуру.

Тож наступним етапом творчого процесу є формулювання умови задачі. Ясно, що кожен, у залежності від характеру і обсягу своїх знань, умінь і здібностей по своєму розуміє особливості тієї суперечності, яку слід усунути, а отже, і по своєму формулює вихідні вимоги задачі. Хоча нерідко трапляється, коли людина отримує готову умову задачі. В процесі розуміння цієї умови вона ніби прагне переформулювати її на свою мову, і в результаті

вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови. Різні люди по-різному трансформують вихідні умови задачі в шукані тому, що у всіх різний досвід, різна мотиваційна сфера. Особливо, коли мова йде про нежорстко сформульовані умови задачі, про так звані задачі на вільне конструювання. В такому випадку розв'язуючий задачу намагається максимально конкретизувати початкові умови задачі і в підсумковому формулюванні сконструйованих ним шуканих умов неодмінно знаходять проекцію його досвід і мотиви діяльності.

Черговим етапом процесу розв'язування задачі є побудова задуму її розв'язку. Якщо спробувати проаналізувати, за якими принципами створюється щось нове у природі, то можна прийти до висновку, що досить багато нових об'єктів створюється за принципом аналогії, причому ці аналоги можуть бути менш чи більш віддаленими між собою. Часом ці віддалені аналоги настільки несхожі між собою, що скоріше нагадують антиподи. Отже, у природі нове створюється за принципом аналогізування (пошуку аналога) і за принципом реконструювання (пошуку антипода). Разом з тим в основі розвитку природи важливим є і комбінування, коли новий об'єкт вибудовується шляхом з'єднання, роз'єднання, зміни параметрів інших об'єктів, оскільки при цьому змінюються їх функціональні і структурні характеристики.

Конструювання задуму розв'язування задачі потребує актуалізації досвіду, з актуалізованої інформації (образів, понять) немов би береться похідна від сформульованої умови задачі: для побудови шуканої конструкції обираються ті елементи, які найбільшою мірою відповідають вимогам задачі, а також реалізуються комбінаторні дії з метою трансформації наявних структур і функцій у бажані, шукані. На трансформацію актуалізованого досвіду може бути спрямований пошук аналогів і антиподів.

Зрозуміло, що вищезазначені етапи структури процесу розв'язування творчої задачі виділяються умовно, в реальності всі вони тісно пов'язані, паралельно здійснюються, як от, скажімо, так званий завершальний етап цієї

структури – матеріалізація задуму, в основі якої короточасний мисленнєвий експеримент по співставленню розробленого задуму з вимогами задачі – це співставлення здійснюється повсякчас в процесі розв’язування задачі, є немов би постійним «фоном» цього процесу.

А отже, щоб мати здатність швидко, майже миттєво розв’язувати проблемні ситуації (інтуїцію), слід мати прогностично необхідну інформацію – необхідні знання і вміння. Причому ці інформаційні структури мають бути високо динамічними, в такому разі елементи, необхідні для побудови, будуть актуалізуватись, конструюватись, видозмінюватись відповідно до заданих умов ніби автоматично і дуже швидко. Звичайно, для належного функціонування інтуїції слід також мати високорозвинену мотивацію творчості.

Оскільки розуміння тексту підручника як правило здійснюється в ускладнених умовах: надлишок або дефіцит інформації, часові обмеження, раптові заборони – це обумовлює актуальність навчання учнів стратегіям і тактикам творчого розуміння тексту підручника.

Список використаних джерел

1. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388 с.

Федько Вікторія Володимирівна,
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук

ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ЕЛЕКТРОННИХ ВЕРСІЙ ПРОЕКТІВ ПІДРУЧНИКІВ (НА МАТЕРІАЛІ ПРОЕКТІВ ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ)

Розроблення підручників нового покоління — одне із пріоритетних завдань реформування загальної середньої освіти. Створення освітнього середовища, зорієнтованого на формування компетентностей, потребує

принципової перебудови структури і змісту навчальної книги, наповнення її відповідними засобами організації навчальної діяльності, переорієнтації з виконання інформаційно-репродуктивної функції на діяльнсну, вмотивовану на ініціативу та самостійність учнів.

Провідною вимогою до сучасного підручника є посилення його розвивального впливу на особистість учня, що здійснюється в таких напрямках: розвиток психічних процесів (уміння слухати, бачити, відчувати), формування загальнонавчальних умінь і навичок (планувати навчальні дії, працювати з підручником, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, міркувати), розвиток творчих здібностей. Спрямованість підручника на розвиток критичного мислення, у тому числі уміння аналізувати інформацію, формулювати самостійні судження, логічні умовиводи, проводити рефлексію, самооцінку, посилить його потенціал щодо формування ключових компетентностей в учнів.

Співробітники лабораторії психології навчання брали активну участь у створенні підручників для Нової української школи. Зокрема були залучені до психологічної експертизи електронних версій проектів підручників з математики.

Аналізуючи, ми звернули увагу на те, що підручники відповідають психофізіологічним особливостям учнів другого класу, але на недостатньому рівні забезпечують розвиток пізнавальних потреб школярів. Недостатня кількість ілюстрацій, сюжетних малюнків, їх збідніла кольорова гама, які б спонукали учнів до зацікавлення предметом. Замало віконець-довідничків, які б містили ключові слова або допомагали пригадати раніше вивчене. Одноманітність подачі завдань на кожному уроці. Інколи зміст математичних задач доволі несучасний, однотиповий і передбачуваний, що не сприяє розширенню світогляду молодших школярів. В деяких темах не розкриті поняття запропоновані на уроці. Недостатньо сучасний дизайн підручника. Разом з тим дидактичний матеріал підручника вдало і чітко структурований щодо рівня складності математичних завдань. В основному викладенні

матеріалу присутні завдання проблемно-пошукового характеру на розвиток критичного і творчого мислення, доступні для розуміння і відповідають рівню психологічного розвитку учнів. Але недостатня кількість завдань, передбачуваність їх розташування, однотиповість оформлення, відсутність цікавих сюжетних малюнків, емоційно забарвлених зменшувально-пестливих слів не сприятимуть гармонізації емоційної сфери учнів. Розвиток емоційного інтелекту можливий за наявності творчого підходу у використанні підручника вчителем у класі.

Натомість протилежна картина зустрічається в інших підручниках. На високому рівні подані: цікаві ілюстрації, багата яскрава кольорова гама, сучасність сюжетних малюнків наближених до життя дітей, різноманітність використаних шрифтів. Все це сприятиме розвитку пізнавальних потреб учнів та допомагатиме розкрити зміст поданого матеріалу. Але в деяких завданнях малюнки з віконцями для відповідей є занадто яскравими, обтяжливими для зорового сприймання та відволікаючими від суті. Не завжди розкритий зміст математичних понять, не дотримана послідовність розташування у підручнику системи знань. Занадто складний і великий обсяг навчального матеріалу одночасно поданий в розкритті деяких тем. Дидактичний матеріал підручника загалом відповідає попередній освітній підготовці й життєвому досвіду другокласників. Але змістовне наповнення та ілюстрації не дозволяють учням опанувати новий навчальний матеріал з математики без безпосередньої допомоги вчителя. Різноманітне кольорове оформлення підручника, цікава творча подача матеріалу, насиченість сюжетних малюнків сучасної тематики сприятимуть розвитку мотивації молодших школярів. Однак, недостатня кількість завдань на розвиток логіки, відсутність диференціації (тобто завдань з різним ступенем складності), а деякі завдання незрозумілі і недоступні для самостійного опрацювання учнями. Відсутня передмова, яка б містила мотиваційне звернення автора(-ів) до школярів. Підручники майже не містять завдань на самооцінювання і взаємооцінювання .

Підручник має задовольняти потреби всіх своїх користувачів. Для учнів бути цікавою й ефективною навчальною книгою, для вчителів стати основою розгортання освітнього процесу, побудови власної методичної системи. Для батьків бути зрозумілим порадиником у наданні допомоги своїм дітям у навчанні.

Створення підручників для закладів загальної середньої освіти нового покоління є одним із першочергових завдань реформування української національної освіти.

Філоненко Людмила Анатоліївна,
старший науковий співробітник лабораторії психології соціально
дезадаптованих неповнолітніх
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ПРОБЛЕМА ВІДПОВІДНОСТІ ЗМІСТУ МАТЕРІАЛУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ПСИХОЛОГІЧНОМУ ВІКУ УЧНІВ

Останні роки навчання в масовій школі викликає у багатьох дітей проблеми, а у їх батьків невдоволення. Часті реформи школи, які не дають зрозумілі батькам цілі навчання, відсутність індивідуального підходу до особистості учня, ставлення вчителів до свого предмету викладання та учнів, відносини з однолітками, надмірні навантаження попри вікові можливості чи за станом здоров'я, змушують багатьох батьків шукати інші альтернативні способи надання освіти своїм дітям. Але всі діти навчаються за підручниками згідно програми НУШ.

Батьки дітей, які перебувають на домашньому навчанні, професійно бачать рівень нинішніх підручників, оскільки звертаються до підручників особисто і систематично. Та й батьки дітей із загальноосвітніх шкіл мають нарікання до викладу матеріалу в підручниках. Так, зокрема, Ольга Марченко зазначає: «У зв'язку з ковідом, мені доводиться вчитувати вже рік дітям майже всі предмети. І я б половину вчителів відправила на нормальну переатестацію, а підручники на доопрацювання і узагальнення (багато

задвоєнного матеріалу і води). Діти перевантажуються і в 5-6 класах 70% відсотків не знає таблиці множення... А відповідно далі не спроможні навчатися... Тому як наслідок ідуть смалити за школу і вживати» [4].

На думку батьків, у шкільних підручниках є завдання, де в дитини запитують багато цікавого. Так, днями мережу збурило і викликало жваві обговорення завдання із чинного шкільного підручника “Я досліджую *світ*”, автори О. Волощенко, О. Козак, Г. Остапенко, для учнів III класу Нової української школи про мандрівку на Говерлу дітей та пропозицію пити глінтвейн [3, С.91].

Як учитель має пояснити дитині, що таке глінтвейн і чого діти його хотіли пити? І хто вирішив, що його п'ють дорослі?! - запитує директор однієї з шкіл м. Києва Д. Ламза [1]. Вік дитини у 3 класі це 8 років.

Так, ще приклад, підручник із хімії стверджує, що сода лікує рак...

Поза сумнівом, якісна експертиза шкільних підручників потрібна. Експертиза фактична. Експертиза наукова. Експертиза психологічна. Експертиза культурна, етична.

Ігор Лікарчук, экс керівник Українського центру оцінювання якості освіти, запропонував Міністерству освіти і науки принципову нову технологію експертизи шкільних підручників на основі використання сучасних інформаційних технологій, яка гарантувала, що у шкільних підручниках нічого подібного (або іще гірше) не буде. Цю технологію він та його колеги розробляли, базуючись на досвіді багатьох країн світу, багато працюючи з авторам підручників та видавцями. Він також упевнений, що таких «перлів» у підручниках буде ще тьма [2].

Яким повинен бути підручник? Чи може він сприяти самостійному оволодінню учнем викладеними в ньому програмними матеріалами без пояснення вчителя, без нервів батьків, які намагаються самостійно пояснити дитині суть питання, викладеного в підручнику, щоб дитина просто взяла книгу, прочитала і все зрозуміла?

Нашим Інститутом психології імені Г.С.Костюка також проводилась

експертиза підручників на предмет визначення компетентностей. В висновках до цієї експертизи науковці вказували на певні недоліки у представленому матеріалі. Зокрема, науковці лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх наголошували, що матеріал, який подається у підручнику, має відповідати нормі вікового періоду і зоні найближчого розвитку дитини згідно вікової періодизації. Також вказували на невідповідні віковим нормам розвитку психіки лінгвістичні звороти, лексеми та вживання складної термінології щодо текстів пояснень нового матеріалу параграфу та завдань.

Отже, проблема відповідності змісту матеріалу шкільного підручника психологічному віку учнів має місце. Обов'язково проводити експертизу підручників, що заходять в школу, із залученням кваліфікованих спеціалістів фахових і суміжних спеціальностей, щоб матеріал підручника був лаконічний, цікавий, не перевантажений термінами, доступний для розуміння в певному віковому періоді, етичний, культурологічний, історично достовірний. Але за наполегливої співпраці всіх ланок освітнього процесу від найвищої – Міністерства освіти і науки до первинної – вчителя школи цю проблему можна здолати.

Список використаних джерел

1. Ламза Д.: учитель має пояснити 3-му класу, що таке глінтвейн? [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://osvita.ua/blogs/77492/>
2. Лікарчук І. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://24tv.ua/n1462145>
3. Я досліджую світ : підруч. для 3 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х част.). Ч. 1 / О. В. Волощенко, О. П. Козак, Г. С. Остапенко. — Київ : Світич, 2020. 144 с. : іл. ISBN 978-966-8506-30-7: УДК 37.03:51:502:61:811.161.2(075.2)
4. Марченко О. [Електронний ресурс] – Режим доступу : https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1502892876564691&id=10005319797508

Чуніхіна Світлана Леонідівна,
старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
кандидат психологічних наук

ВІДКРИТІСТЬ ДО НОВОГО ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ПРИЙНЯТТЯ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Відкритість суджень (open mindedness) наразі визначається як здатність особистості взаємодіяти з новими (або іншими) людьми і з новими (або іншими) ідеями [5]. Тому відкритість суджень є важливою з точки зору прийняття і схвалення соціальних нововведень, передусім – освітніх інновацій. В контексті реалізації ідей Нової української школи з її акцентом на партнерську взаємодію важливо зазначити також особливий вплив відкритості суджень на групову динаміку та здатність учасників освітнього процесу отримувати зворотній зв'язок від попередніх помилок або неприємної/загрозливої інформації. Відкритість суджень змушує членів групи відкрито зіштовхуватися з конфліктом, досліджувати непорозуміння та шукати взаєморозуміння, не вступаючи у боротьбу за вплив [4].

Дані моніторингових досліджень громадської думки, які щороку здійснює Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, свідчать про наявність усталеного суспільного консенсусу щодо необхідності реалізації освітніх реформ [2, 3]. Станом на вересень 2020 року загалом погоджувалися з твердженням, що вітчизняна система освіти потребує реформування, близько двох третин населення. Втім, суспільне ставлення до окремих складових освітньої реформи є неоднорідним. Серед освітніх інновацій найбільш схвальне ставлення у громадян традиційно викликають профілізація старшої школи та запровадження ЗНО. На момент останнього опитування їх позитивно оцінювали 67,3%, 53,2% та 51,8% респондентів відповідно.

Низка досліджень, що здійснюються в рамках дослідно-експериментальної роботи за темою «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій» (виконується Інститутом соціальної та

політичної психології НАПН у 2016-2020 рр.) показує, що кожна група, залучена до здійснення освітніх реформ, має специфічні потреби, очікування та застереження, які впливають на її ставлення до освітніх інновацій в цілому та окремих нововведень зокрема [1].

У березні 2020 року було здійснене дослідження ставлення громадськості до освітніх інновацій в контексті відкритості суджень, яка розглядалася у двох аспектах: когнітивному (догматизм) та особистісному (відкритість новому досвіду)¹.

Показано, що догматизм більше пов'язаний із категоричністю суджень щодо реформ в освіті, у той час як відкритість новому досвіду впливає на формування модальності оцінок реформ. Респонденти з вищим рівнем «відкритості» в цілому позитивніше оцінюють зміни, ніж менш «відкриті», яким притаманний певний песимізм.

З'ясовано, що догматизм і відкритість новому досвіду по-різному проявляють себе у ставленні до освітніх реформ серед професіоналів, зайнятих в освітній сфері, і професійно не пов'язаних з освітою респондентів. Суперечливе ставлення до освітніх реформ певною мірою пов'язано із рівнем поінформованості громадськості щодо проблем освіти та заходів з її реформування. Посилення політики інформування в цій сфері сприятиме покращенню суспільного ставлення до освітніх реформ та підвищенню готовності до дієвого сприяння їх успішному впровадженню. Краща поінформованість також може певною мірою впливати на пом'якшення догматичних настановлень або захистів щодо нової інформації.

Отже, планування офіційних інформаційно-просвітницьких кампаній щодо політики в сфері освітніх реформ має відбуватися з урахуванням потреб цільових аудиторій з різним рівнем поінформованості: менш

¹ Було опитано 230 осіб, з них 193 жінки та 37 чоловік. Вікова структура вибірки: до 18 років – 1%; 18-29 років – 17%, 30-58 років – 78%; понад 60 років – 4 %. 42% опитаних має дітей або онуків, які навчаються у закладах загальної середньої, 16% – вищої освіти. 48% опитаних працює у сфері освіти. Дослідження проводилося методом інтернет-анкетування на платформі 1ka з 22 березня по 6 квітня 2020 року.

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О.Синиці**

Наукове видання

**Сучасні психологічні вимоги до підручника
для Нової української школи.**

Збірник тез наукових доповідей Круглого столу,
присвяченого 75-річчю створення Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України

м. Київ, 24 листопада 2020 року

Комп'ютерна верстка: Дзюбко Л.В.

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригіналу макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Контакти лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці:
Україна, 01033, Київ-33, вул. Паньківська, 2.
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
2 поверх, кімната 24.
e-mail: psynav4annja@gmail.com