

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА**

На правах рукопису

**Зінченко Олександр Володимирович**

УДК. 159.992.6;316.772.

**РОЗВИТОК ПОНЯТТЄВОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ  
ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник  
Смульсон Марина Лазарівна,  
член-кореспондент НАПН України,  
доктор психологічних наук,  
професор

Київ – 2016

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИКА КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ</b> .....	12
1.1. Особливості розвитку поняттєвого мислення у підлітковому віці.....	12
1.2. Психологічна характеристика інтернет-спілкування.....	25
1.3. Інтернет-спілкування як чинник когнітивних перетворень підлітків.....	45
1.4. Організація тренінгу поняттєвого мислення підлітків у контексті проектувально-технологічної парадигми.....	53
Висновки до розділу 1.....	60
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЄВОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ</b> .....	64
2.1. Методика дослідження поняттєвого мислення в умовах сучасного інформаційно-комунікаційного простору.....	64
2.2. Результати дослідження динаміки поняттєвого мислення у підлітковому віці.....	75
2.3. Аналіз взаємозв'язку розвитку поняттєвого мислення у підлітковому віці з особливостями інтернет-комунікації.....	84
Висновки до розділу 2.....	107
<b>РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЄВОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ</b> .....	112
3.1. Організація формування поняттєвого мислення підлітків засобами інтернет-спілкування.....	112
3.2. Психологічний аналіз процесу становлення поняттєвого мислення підлітків у інформаційно-комунікаційному просторі.....	142
Висновки до розділу 3.....	176
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	181

<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>184</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>215</b>

## ВСТУП

**Актуальність та доцільність дослідження.** Суспільні трансформації ставлять нові вимоги до діяльності базових соціальних інститутів, з-поміж яких провідне значення має освіта. Організація навчально-виховного процесу сучасної школи передбачає реалізацію стратегій індивідуального підходу та розвивального навчання. Тому обов'язковою складовою професійної підготовки педагога є компетентність щодо питань розвитку пізнавальної сфери школярів в умовах інформаційного суспільства. Це сприятиме оптимізації засвоєння знань учнями, а також створить передумови для більш ефективного педагогічного впливу на когнітивну структуру особистості.

Мислення – центральна ланка продуктивного засвоєння нових знань, що інтегрує пізнавальні процеси в єдиний інтелектуальний комплекс. Тому психологічні дослідження, спрямовані на розроблення концептуальних основ цього процесу, визначення його місця у структурі інтелекту, є особливо актуальними (О. Г. Балл, А. В. Брушлінський, Б. М. Величковський, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Ю. Б. Гіпенрейтер, В. М. Дружинін, В. П. Зінченко, В. В. Знаков, Г. В. Колшанський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтєв, О. Р. Лурія, С. Д. Пянкова, С. Л. Рубінштейн, В. В. Селіванов, О. К. Тихомиров, Д. В. Ушаков, Н. В. Чепелева, Н. І. Чуприкова та інші). З погляду загальної теорії мислення важливим завданням є з'ясування проблеми його онтогенетичного розвитку (Л. С. Виготський, П. П. Блонський, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, О. Р. Лурія, С. Д. Максименко, М. Л. Смульсон та інші дослідники). Проте інтенсивність і глибина розвідок різних вікових інтервалів є неоднорідною. Зокрема, сучасні наукові дослідження мисленнєвого розвитку підлітків є недостатньо вичерпними, а їх методологічною основою переважно є класичні погляди Л. С. Виготського та Ж. П'яже.

Спектр досліджень підліткового віку є досить широким і охоплює проблеми особистісних перетворень, комунікативних особливостей, кризових проявів психіки, а також когнітивних трансформацій (О. А. Беляєва, А. Г. Берулаєва, П. П. Блонський, Л. І. Божович, А. З. Зак, Л. В. Засекіна, М. Кле, О. П. Коляда, В. А. Крутецький, Н. С. Лейтес, О. М. Леонт'єв, І. І. Лушпаєва, С. Д. Максименко, С. В. Мухіна, В. М. Поліщук, Ф. Райс, Х. Ремшмідт, С. Л. Рубінштейн, Л. Ф. Тихомирова, Б. М. Теплов, Д. І. Фельдштейн, А. Я. Чебикін, Л. А. Ясюкова). У цьому контексті наголошують, що період 11–15 років є сенситивним для формування словесно-логічних форм інтелектуальної діяльності (Л. С. Виготський, Ж. П'яже, С. Л. Рубінштейн), хоча їх механізми потребують подальших досліджень. Поява поняттєвого мислення визначає розвиток пізнавальної сфери і водночас є показником нового етапу становлення особистості (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Ж. П'яже, М. А. Холодна, Л. А. Ясюкова), що обумовлює важливість вивчення його зовнішніх і внутрішніх детермінант. Тож актуальним є з'ясування залежності розвитку мислення від соціальних чинників (А. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Г. М. Кучинський, О. М. Леонт'єв, Р. Г. Мегрелідзе, А. Н. Перре-Клермон, Ж. П'яже, О. К. Тихомиров, А. Vandura, R. J. Harris та інші вчені).

У час інтенсивної глобалізації та інформатизації суспільства стрімко зростає вплив різних інформаційних каналів на розвиток особистості. Особливо це стосується Інтернету – явища, що в останні десятиліття стало невіддільною частиною нашого життя. Децентралізація, доступність, оперативність, можливість зворотного зв'язку – причини, що зумовлюють популярність і глибоку експансію всесвітньої мережі в соціум. Незважаючи на порівняно невеликий час існування цього суспільного феномену, різноманітні психологічні аспекти віртуальної активності представлені значною кількістю наукових досліджень (О. М. Арестова, О. Є. Войскунський, А. Є. Жичкіна, Дж. Сулер, Н. В. Чудова, К. Янг).

Особливо актуальною є проблема інтернет-спілкування, що порівняно з реальною комунікацією має низку особливостей, які обумовлюють специфічний вплив на структурні компоненти особистості (Н. Н. Алексенко, О. П. Белінська, Н. Н. Богомолова, С. В. Бондаренко, Т. А. Бочарова, О. Є. Войскунський, О. І. Горошко, А. Є. Жичкіна, Л. Ф. Компанцева, Т. В. Карабін, Ю. М. Кузнецова, Н. А. Лукіна, А. І. Лучинкіна, М. М. Назар, І. М. Розіна, В. М. Фатурова, В. М. Чернобровкін, І. М. Чернов, Н. В. Чудова, В. М. Щербина, S. V. Barnes, A. Battenburg, J. S. Donath, L. A. Jackson, A. N. Joinson, A. Kappas, M. Lea, R. Nicholls, G. Riva, G. Rivera, J. Suler, D. Thompson, S. Turkle, P. Wallace, J. V. Walther, L. Zhang). Особливо гострим і непрогнозованим є вплив віртуальної комунікації в підлітковому віці, коли значущість особистісного спілкування стрімко зростає. Проте дослідження вікових особливостей інтернет-комунікації, зазвичай, були зосереджені на юнацькому періоді (Е. А. Ігнат'єва, Т. В. Карабін, Н. А. Лукіна, М. М. Назар, В. М. Чернобровкін), тоді як спроби з'ясування цієї проблематики на матеріалі підліткового віку є епізодичними. Наявні наукові розвідки розкривають механізми зв'язку інтернет-спілкування з особистісними змінами, а от особливості його впливу на пізнавальний розвиток вивчені недостатньо.

Крім того, актуальність проблеми пов'язана зі зростанням уваги вчених до розвивальних можливостей віртуального простору (І. В. Кузнецова, Ю. І. Машбиць, С. Ф. Сергєєв, М. Л. Смільсон). Наукові здобутки цього напрямку сприятимуть створенню ефективних тренінгових комплексів для розвитку поняттєвого мислення підлітків в умовах інформаційного суспільства.

Отже, з урахуванням практичної значущості й недостатньої теоретичної розробленості окресленої проблеми визначено тему дослідження: ***«Розвиток поняттєвого мислення підлітків у процесі інтернет-спілкування»***.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження здійснено у контексті комплексної теми лабораторії сучасних

інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України «Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі» (номер державної реєстрації 0112U000304).

Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 2 від 27.02.2014 року) і погоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 17.06.2014 року).

**Об'єкт дослідження** – розвиток поняттєвого мислення у підлітковому віці.

**Предмет дослідження** – розвиток поняттєвого мислення підлітків у процесі спілкування у віртуальному просторі.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив інтернет-спілкування на розвиток поняттєвого мислення у підлітковому віці, а також розробити й апробувати програму тренінгу поняттєвого мислення підлітків за допомогою засобів інтернет-спілкування.

**Гіпотеза дослідження:**

а) особливості спілкування в Інтернеті (інтенсивність, мотивація, експресивні засоби, зміст) обумовлюють специфіку розвитку операційної структури поняттєвого мислення у підлітковому віці;

б) елементи інтернет-спілкування є ефективним засобом розвитку поняттєвого мислення підлітків за умови їх використання у методологічно обґрунтованих тренінгових програмах.

Відповідно до мети сформульовано такі **завдання:**

1. Проаналізувати теоретичні підходи до розвитку мислення у підлітковому віці, проблеми інтернет-спілкування та його впливу на когнітивний розвиток.

2. Розробити структурно-функціональну модель оптимального розвитку поняттєвого мислення у підлітковому віці.

3. З'ясувати особливості генези операційних та логічних компонентів поняттєвого мислення й дослідити специфіку трансформації компонентів інтернет-спілкування у підлітковому віці.

4. Встановити характер і міру зв'язку складових інтернет-спілкування і розвитку операційно-логічних компонентів поняттєвого мислення підлітків.

5. У контексті проектувально-технологічної парадигми, з орієнтуванням на структурно-функціональну модель поняттєвого мислення підлітків розробити й апробувати програму тренінгу розвитку поняттєвого мислення підлітків з використанням засобів інтернет-спілкування.

**Теоретико-методологічною основою** дослідження є проектувально-технологічна парадигма розвитку інтелекту (Л. С. Виготський, В. В. Давидов, С. Д. Максименко, Ю. І. Машбиць, М. Л. Смульсон); концептуальні положення про структуру та механізми мислення (М. Вертгеймер, Л. С. Виготський, К. Дункер, Ж. П'яже, С. Л. Рубінштейн); про підлітковий вік, розвиток мислення підлітків та психологічні механізми спілкування у підлітковому віці (О. О. Бодальов, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, М. Кле, М. І. Лісіна, В. М. Поліщук, Ж. П'яже, С. Л. Рубінштейн, Е. Шпрангер); про базові риси віртуальної реальності та кіберпростору, психологічні особливості діяльності та комунікації у віртуальному середовищі Інтернету (О. М. Арестова, Ю. Д. Бабаєва, Л. М. Бабанін, О. П. Белінська, Ж. Бодрійяр, О. Є. Войскунський, Д. В. Іванов, А. Є. Жичкіна, Дж. Сулер, М. О. Носов, О. М. Орлов, Ш. Текл, Н. В. Чудова, Є. П. Щепіліна, К. Янг, Р. Wallace); про тренінг як вид навчання (М. Л. Смульсон); про комбіноване і дистанційне навчання (К. А. Renninger, G. Siemens, J. C. Taylor, C. R. Wolfe).

**Методи дослідження.** *Теоретичні:* вивчення та аналіз наукової літератури, синтез, класифікація, систематизація, теоретичне моделювання і узагальнення результатів дослідження; *емпіричні:* спостереження, бесіда, тестування і психолого-педагогічний експеримент; *статистичні:* аналіз середніх значень (t-критерій Стьюдента для незалежних та залежних вибірок,



U-критерій Манна–Уїтні, критерій Колмогорова–Смирнова для перевірки відповідності статистичних рядів нормальному розподілу), аналіз лінійної кореляції Пірсона, факторний аналіз, графічна репрезентація результатів дослідження. Обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS.16.

**Надійність та вірогідність результатів дослідження** забезпечено теоретико-методологічним обґрунтуванням базових положень роботи; комплексним використанням методів, що відповідають меті, об'єкту, предмету і завданням дослідження; вмотивованим застосуванням методів математичної статистики.

**Наукова новизна і теоретичне значення роботи** полягає у тому, що *вперше* емпірично з'ясовано специфіку зв'язку операційної структури поняттєвого мислення з показниками інтернет-спілкування підлітків; на основі проведеного дослідження визначено динаміку показників мережевої комунікації та зміни структури мотивів користування Інтернетом у підлітковому віці; у контексті проектувально-технологічної парадигми *розроблено* та *апробовано* програму тренінгу поняттєвого мислення підлітків з використанням елементів інтернет-спілкування та доведено її ефективність; *поглиблено* теоретичні уявлення стосовно проблеми розвитку поняттєвого мислення та інтернет-спілкування підлітків; *створено* структурно-функціональну модель ефективного поняттєвого мислення у підлітковому віці.

**Практичне значення роботи** полягає у розробленні системи психолого-педагогічного тренінгу поняттєвого мислення підлітків з використанням засобів інтернет-спілкування. Результати також можуть бути використані викладачами ВНЗ у спецкурсі з вікової та педагогічної психології «Інтернет-спілкування у навчанні та вихованні підлітків» для детального висвітлення проблеми спілкування та особливостей пізнавальної сфери підлітків.

Основні наукові положення дисертації щодо формування поняттєвого мислення підлітків за допомогою засобів інтернет-комунікації *впроваджено* в

освітній процес Глухівської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 2 (довідка № 227 від 27.06.2016 р.), Конотопської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 10 (довідка від 27.06.2016 р.), Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 2094 від 25.05.2016 р.), Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 04–10 / 1435 від 12.08.2016 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Результати дослідження обговорено на міжнародних практичних конференціях: «Фактори розвитку педагогічних і психологічних наук в XXI столітті» (м. Харків, 12–13 вересня 2014 р.); «Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання» (м. Харків, 10–11 жовтня 2014 р.); «Педагогічні та психологічні науки: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень» (м. Одеса, 17–18 жовтня 2014 р.); «Актуальні питання педагогічних та психологічних наук: наукові дискусії» (м. Харків, 14–15 листопада 2014 р.); «Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі» (м. Одеса, 17–18 квітня 2015 р.); «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (м. Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2015 р.); «Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень» (м. Одеса, 18–19 вересня 2015 р.); «Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)» (м. Львів, 25–26 вересня 2015 р.); «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук» (м. Львів, 25–26 березня 2015 р.); «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (м. Київ, 1–2 квітня 2016 р.); «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (м. Київ, 12–31 травня 2016 р.).

**Публікації.** Результати дисертації висвітлено у 21 публікації: 7 статтях у фахових виданнях з психології, затверджених МОН України, 2 статтях у наукометричних виданнях, 11 тезах виступів у збірниках конференцій, 1 методичних рекомендаціях.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 297 найменувань, з них 59 іноземною мовою, і додатків на 26 сторінках. Основний текст викладено на 180 сторінках. Зальний обсяг дисертації – 239 сторінок. Робота містить 25 таблиць (9 сторінок), 3 рисунки (1,5 сторінки).

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИКА КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ**

### **1.1. Особливості розвитку поняттєвого мислення у підлітковому віці**

Створення фундаментальної теорії мислення завжди було і залишається одним із актуальних завдань психології, що вимагає ретельного системного підходу. Здобутки у цьому напрямі представлені різноплановими теоретичними концепціями – одні виявилися науково неспроможними й втратили свою актуальність, а інші продовжують зберігати науковий інтерес, але потребують подальших уточнень і розроблення.

Проблема мислення завжди була в центрі уваги як вітчизняних, так і західних науковців. У Радянському Союзі, зокрема в Україні, ці дослідження, як правило, базувалися на теорії діяльності, уявленнях про психіку як вид відображення та методологічних позиціях когнітивної психології (О. Г. Балл, А. В. Брушлінський, Б. М. Величковський, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Ю. Б. Гіпенрейтер, В. М. Дружинін, В. П. Зінченко, В. В. Знаков, Г. В. Колшанський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтєв, О. Р. Лурія, С. Д. Пянкова, С. Л. Рубінштейн, В. В. Селіванов, О. К. Тихомиров, Д. В. Ушаков, Н. В. Чепелева, Н. І. Чуприкова та ін.) [12; 29; 34; 41–45; 56; 79; 81; 96; 101; 112–113; 121; 144; 169; 176; 180; 200; 203; 214; 222]. У цьому контексті теоретико-методологічною базою вивчення мислення є комплексний підхід, що насамперед передбачає наявність тісного зв'язку цього процесу з іншими психічними явищами [5].

Узагальнюючи наукові погляди різних авторів, можна сказати, що мислення визначають як вищий рівень пізнання, психічний процес узагальненого і опосередкованого відображення істотного в навколишньому світі, що має соціальну природу і тісно пов'язаний з іншими пізнавальними процесами (сприйманням, пам'яттю, уявою, мовленням), емоційно-вольовою та потребнісно-мотиваційною сферами особистості.

Важливим теоретичним положенням є зв'язок феноменів інтелекту та мислення. Наголосимо, що ми схилиємося до думки М. Л. Смульсон, яка розглядає мислення у якості провідної, інтегральної складової інтелекту, що визначає його детермінацію, але не ототожнює ці психічні явища [186; 189].

У контексті нашої роботи важливим є з'ясування і розмежування дефініцій «поняття» і «поняттєве мислення». Визначення терміна «поняття» трапляються у працях багатьох психологів. Наприклад, М. А. Холодна розуміє цей феномен як форму інтеграції й організації ментального досвіду людини [208; 209]; В. В. Давидов – як форму мисленнєвої діяльності, що відтворює ідеальний предмет і систему його зв'язків, тобто засіб мисленнєвої побудови об'єкта, особливу розумову дію [50]; Л. С. Виготський трактує «поняття» як систему суджень, поєднаних певним закономірним зв'язком [41]. Отже, незважаючи на відмінності авторських підходів, спільним є розгляд поняття як форми мислення, що відображає суттєві ознаки предметів і явищ.

Отже, поняттєве мислення – це пізнавальний процес узагальненого й опосередкованого відображення загального та суттєвого, встановлення закономірних зв'язків і відношень, що здійснюється за допомогою понять.

Важливим аспектом вивчення мислення є проблема його онтогенетичного розвитку, в межах якої особливо актуальним є завдання з'ясування особливостей підліткового віку як кризового та ключового для встановлення основних особистісних і когнітивних структур (О. А. Беляєва, А. Г. Берулаєва, П. П. Блонський, Л. І. Божович, М. Доналдсон, А. З. Зак, Л. В. Засекіна, М. Кле, О. П. Коляда, В. А. Крутецький, Н. С. Лейтес, О. М. Леонтьєв, І. І. Лушпаєва, С. Д. Максименко, С. В. Мухіна, В. М. Поліщук, Ф. Райс, Х. Ремшмідт, С. Л. Рубінштейн, Л. Ф. Тихомирова Б. М. Теплов, Д. І. Фельдштейн, А. Я. Чебикін, Д. Шеффер, В. Штерн, Л. А. Ясюкова, С. Є. Ячин та ін.) [16–18; 23; 55; 67–69; 94; 97; 103; 111; 113; 124; 126; 143; 160; 168; 170; 171; 176; 197; 198; 213; 227; 229; 237; 238].

За вітчизняними віковими періодизаціями (Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, В. М. Поліщук та ін.) підлітковий вік розуміють як період від

10–11 до 14–15 років, виокремлюючи, відповідно, молодший підлітковий вік (11–12 р.) і старший підлітковий вік (13–15 років) [42; 160; 233].

Актуальною є думка про те, що розвиток мислення у підлітковому віці не тільки впливає на трансформацію пізнавальної діяльності, а й визначає зміни особистості, що пов'язано з появою нових і вдосконаленням вже наявних структур когнітивної сфери. Цієї думки дотримується Л. С. Виготський, відзначаючи провідну роль поняттєвого мислення у реорганізації всіх психічних функцій підлітка [41; 42].

Важливим науковим завданням є з'ясування генези мисленневих форм у різні вікові періоди. З огляду на це, доцільно знову звернутися до поглядів Л. С. Виготського, який визначає три основні етапи онтогенетичного розвитку понять:

1. Поширення значення слова або знака на певну сукупність предметів відбувається без достатньої їх спорідненості й наявності внутрішніх зв'язків при орієнтації на чуттєві враження (раннє дитинство). Визначальною детермінантою цього етапу є синкретизм (злитість) сприймання та дії.

2. У дошкільному та молодшому шкільному віці функціонує так зване мислення в комплексах, що проявляється в узагальненні предметів не лише на основі суб'єктивних вражень, але й об'єктивно наявних ознак та зв'язків. Цей етап охоплює появу кількох типів комплексів, що закономірно приводять до стадії утворення справжніх понять: 1) асоціативний комплекс виникає на основі конкретних відношень і зв'язків між елементами, які щоразу можуть бути різними; 2) комплекс-колекція – узагальнення неоднорідних предметів на основі їх взаємодоповнення та співучасті у практичних операціях; 3) ланцюговий комплекс – почергове об'єднання окремих елементів за спільними ознаками, причому несуміжні об'єкти взагалі можуть не мати зв'язку; 4) дифузний комплекс – неконкретні форми мислення, що базуються на «розпливчатих» і нечітких спільних ознаках; 5) псевдопоняття – зовнішньо аналогічні до справжніх понять, але їх формування здійснюється на основі конкретних асоціативних відношень.

3. Утворення справжніх понять (молодший шкільний і підлітковий вік) характеризується розвитком операцій аналізу та абстрагування і, у свою чергу, поділяється на три фази: 1) виокремлення суттєвого за інтуїтивним відчуттям спільності без спрямованості на чітку систему спільних ознак; 2) утворення потенційних понять, що виникають на основі ізолювальної абстракції та суто практичного відношення; 3) поява істинних понять, що використовуються для пізнання і осмислення навколишньої дійсності у результаті синтезу низки абстрагованих ознак [41].

Наведена схема не означає, що із закінченням певного етапу характерні для нього когнітивні форми зовсім зникають – мислення в комплексах, зокрема ланцюгові комплекси та псевдопоняття, можуть проявлятися в інтелекті підлітка та дорослої людини [146].

Своєрідним висновком згаданих теоретичних поглядів Л. С. Виготського є думка про те, що центральним моментом у розвитку поняттєвого мислення підлітка є використання слова та вирішення задач. При цьому основні труднощі функціонування понять у перехідному віці пов'язані з їх визначенням та перенесенням значення на нові ситуації [42].

Виокремлюючи, як і Ж. П'яже [61; 156], побутові поняття (спонтанні, неусвідомлені, позасистемні) і наукові (цілеспрямовані, усвідомлені, системні), Л. С. Виготський вважає, що останні ніби «проростають» з побутових. При цьому наукові поняття не заучуються дитиною, а виникають і утворюються за умови напруженої розумової активності [41; 42].

Отже, вже у перших дослідженнях проблеми було наголошено, що саме в підлітковому віці стає можливим мислення в поняттях, яке базується на злагодженій роботі мисленнєвих операцій і є закономірним результатом генези інтелектуальної сфери особистості.

Базовою позицією радянської вікової психології щодо психічного розвитку є визнання навчання його рушійною силою (П. П. Блонський, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, Н. А. Менчинська, С. Л. Рубінштейн, О. К. Тихомиров та ін.). Особливо це

стосується пізнавальних процесів, що змінюють свій освітній потенціал у різних класах. Так, П. П. Блонський зауважує, що для шкільних успіхів підлітка особливе значення має мислення, тоді як пам'ять починає відступати на другий план. Тому схильність до словесних міркувань визначається як суттєва риса розумового розвитку підлітків. Також учений наголошує на недостатній зрілості поняттєвого мислення у середньому шкільному віці порівняно з пізнавальною сферою дорослої людини [18].

Навчальний вплив на пізнавальний розвиток підлітків реалізується через зміст і організацію відповідних шкільних дисциплін. Г. С. Костюк вважає, що у середньому шкільному віці саме через навчальні предмети розвиток мислення відбувається від конкретно-поняттєвого до абстрактно-поняттєвого: вдосконалюються засоби та операції мислення, формуються розгорнені міркування і умовиводи, що стають довільними і свідомо регульованими [101].

Система знань, засвоєвана учнями середньої школи, спричиняє розвиток нового виду мислення – теоретичного, що базується на оволодінні поняттями. Відбувається подальше усвідомлення основних форм мислення та більш глибоке пізнання сутності явищ [176]. С. Л. Рубінштейн зазначає, що у підлітків зростає роль розкриття зв'язків навколишнього світу (від акцентування на з'ясуванні причин у молодших підлітків до переважання відображення наслідків у старших) [176].

Розкриваючи якісно новий рівень співвідношення між мовою та мисленням, С. Л. Рубінштейн звертає увагу на такі ключові моменти: 1) зростання ролі термінів, тобто слів, значення яких визначається з контексту системи наукового знання, незалежно від ситуативних ознак; 2) розуміння специфіки переносного значення слова; 3) формування вміння користуватися формулами з літерними символами.

Л. І. Божович підтримує думку щодо розвитку поняттєвого теоретичного мислення у підлітковому віці, що формує новий тип пізнавальних процесів, зумовлює розширення кругозору, стимулює формування рефлексії [23].



Причому поява рефлексії є одним із центральних досягнень когнітивної сфери підлітка. На думку В. В. Давидова та А. К. Маркової, оптимальне формування цього новоутворення базується на спільній навчальній діяльності педагога та учня [51].

У підлітковому віці також відбувається суттєвий розвиток операції узагальнення, що починає функціонувати на основі мисленого системного аналізу суттєвих внутрішніх відношень і зв'язків об'єктів при мінімумі або повній відсутності наочних компонентів. Таке узагальнення називається теоретичним і є основою наукового мислення [50].

Усталеною є точка зору стосовно того, що наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне мислення дорослого – це послідовні онтогенетичні етапи, пов'язані з певним віковим періодом. Проте представники теорії розвивального навчання обґрунтовують можливість формування вищих форм мислення, зокрема теоретичного, ще у молодшому шкільному віці [50; 51; 219].

О. М. Леонт'єв звертається до проблеми формування поняттєвого мислення з позиції теорії діяльності, стверджуючи, що для виникнення цього виду пізнання необхідною є зміна системи психологічних інтелектуальних операцій [112; 113]. Виникнення поняттєвого знання можливе лише за умови систематичної взаємодії аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, класифікації та абстрагування. При цьому важливою ознакою підліткового мислення є орієнтація узагальнення на суттєві ознаки об'єктів, а не на зовнішню схожість, як у молодшого школяра [225]. Водночас зростає швидкість когнітивного переключення між різними операціями [163].

Розумові операції мають різну динаміку протягом підліткового віку. За даними Л. М. Цибух, в учнів 10 років провідними є операції класифікації та абстрагування, а у 15 років – аналізу та синтезу. Також спостерігається значна варіативність за показниками аналізу та порівняння в дітей 10 років і операцією абстрагування у 15 років [211; 213]. У цьому контексті важливими є дані про те, що когнітивна складність підлітків (категоріальна розчленованість

свідомості) з віком поступово зростає за рахунок збільшення диференційованості (більш виражена у дівчаток) та інтегрованості інтелекту (більш виражена у хлопчиків) [89].

У спробі побудови теорії формування понять часто виникали протилежні підходи. У цьому плані знаковою є дискусія між П. Я. Гальперінім та Н. А. Менчинською.

П. Я. Гальперін пропонує схему розвитку понять, засновану на теорії поетапного формування розумових дій. Основним джерелом цього процесу є систематичне шкільне навчання. При цьому базовою характеристикою поняття вважають не спільну ознаку, а функцію сукупності об'єктів, що становлять його зміст [44].

Початком утворення поняття, за П. Я. Гальперінім, було детальне пояснення ознак явища, суть якого потрібно засвоїти. Далі учню пропонувалася картка зі списком провідних ознак та їх номерами. За допомогою цього засобу дитина аналізувала навчальний матеріал і робила висновки про його належність до змісту поняття. Таким чином, реалізовувався етап матеріалізованої дії. Після багаторазових, спеціально організованих подібних дій досліджуваним пропонувалося продовжувати аналізувати явища вголос без допомоги картки (етап зовнішнього мовлення). Далі учень повинен був за вказівками педагога мовчки розмірковувати про належність ознак поняття до певного матеріалу (етап розгорнутої дії про себе і контролю за нею). І нарешті, на думку П. Я. Гальперіна, поняття вважається сформованим, коли дія, що лежить в його основі стає «узагальненим, скороченим, автоматичним і підсвідомим розумовим процесом» [43, с. 306]. Основним критерієм зміни етапів були швидкість і безпомилковість виконання відповідної дії.

Виокремлення інтеріоризації як основного джерела розвитку, розуміння сформованого поняття як автоматичного процесу спричинило серйозні зауваження з боку Н. А. Менчинської. Дослідниця наголошує на неправомірному протиставленні матеріальних і розумових дій, тому що вищі

форми мислення теж тісно пов'язані з практикою. Також зазначено, що послідовність етапів формування поняття, запропонована П. Я. Гальперіним, не має універсального характеру.

Слушною є думка про те, що основним критерієм засвоєння поняття є не механічне відтворення змісту, а можливість його застосування на практиці [138]. Також Н. А. Менчинська зазначає, що «співвідношення образних і абстрактних компонентів мисленнєвої діяльності є динамічним» [138, с. 108]. Тому шлях формування поняття від конкретного до абстрактного не є єдино можливим, і у навчальному процесі може відбуватися перехід від «порожніх абстракцій» до змістовних, від хибного узагальнення до справжнього.

Розвиток мислення тісно пов'язаний з інтересами, мотивами, індивідуальними якостями дитини. У підлітковому віці з'являється низка новоутворень (почуття дорослості, самооцінка, самосвідомість, рефлексія), що сприяють усвідомленню особистості свого внутрішнього світу, зокрема пізнавальних процесів. Тому для оптимізації засвоєння навчального матеріалу школярам необхідно надавати знання про особливості роботи людського мислення [235]. Також варто пам'ятати про виражену внутрішню конфліктність підлітків [149] і тісний зв'язок мислення з емоціями [296], що, очевидно, визначає розвиток поняттєвих когнітивних форм.

Актуальною є проблема формування понять у процесі засвоєння матеріалу різних навчальних предметів: інформатики (О. П. Коляда) [97], історії (І. Я. Лернер) [114], зарубіжної літератури (В. М. Мазяр, Н. О. Михальчук) [125]. У цих роботах запропоновано різні варіанти педагогічного впливу, що мають оптимізувати розвиток мислення підлітка. Цікавим, на наш погляд, є підхід, заснований на діалогічній взаємодії суб'єктів навчального процесу. Дійсно, враховуючи вікові особливості підлітків, активне спілкування з педагогом є ефективним чинником розвитку пізнавальних процесів. Проте позитивні результати такої роботи можливі лише за умови дотримання певних принципів. Н. О. Михальчук виокремлює низку базових положень для дискусії на уроках зарубіжної літератури:

гуманних стосунків між учителями та школярами, співробітництва та стимулювання суб'єктності учня, індивідуального підходу, постійного оновлення, діалогічності мислення й діяльності, проблемності. В. М. Мазяр доповнює цей перелік і пропонує додаткові принципи: 1) інтеракціонізму – діалогічна взаємодія має відбуватися не тільки з іншими людьми, а й з когнітивними артефактами; 2) трансіндивідуального дискурсу – дискурс та контекст твору розглядаються як взаємозалежні та взаємодоповнювальні феномени; 3) комунікативної акомодатії – значення формуються і трансформуються під час утворення смислів, що є частиною діалогічної взаємодії; 4) культурологічної зорієнтованості; 5) створення рефлексивного середовища – передбачає застосування вчителем методів активного навчання [125].

Хоча перераховані принципи пропонують для конкретної навчальної дисципліни (зарубіжної літератури), але з певними модифікаціями їх дотримання може сприяти розвитку поняттєвого мислення і під час вивчення інших навчальних предметів.

Когнітивна сфера підлітків розвивається у напрямі зростання довільності та вираженості абстрактних форм. Узагальнення низки досліджень дозволяє створити цілісне уявлення про генезу мислення у середньому шкільному віці. Зокрема, З. І. Калмикова з'ясувала, що приблизно з 5-го по 7-й клас підвищується інтенсивність розвитку словесно-логічного мислення: зростає його самостійність, глибина, стійкість, та гнучкість [90]. О. М. Борисова зазначає, що у другій половині підліткового віку (7–9-й класи) особистість уже здатна до складного аналітико-синтетичного сприймання. Також удосконалюється вміння розмірковувати, порівнювати, узагальнювати, що є підґрунтям для розвитку довільної логічної пам'яті [26]. Ці висновки підтримано О. В. Іванютою, яка вважає, що мислення підлітка ще не повністю здійснюється у поняттях: на початку вікового періоду переважає орієнтація на конкретні ситуації [82].

Причинами проблем у розвитку поняттєвого мислення підлітків, за припущеннями З. А. Кирєєвої, можуть бути: 1) плутанина близьких понять; 2) відсутність уміння виокремлювати суттєві ознаки; 3) недостатній словниковий запас; 4) розсіяність уваги; 5) індивідуальний стиль мислення [93].

Цікавою є інформація про гендерні відмінності у проявах мислення підлітків. Так, у віці 11–12 років спостерігається деяке переважання вербальних функцій мислення у дівчат, що можна пов'язати з більш інтенсивними темпами розвитку [93].

Важливою особливістю підлітка є поява можливості словесно-логічного підходу до проблемних ситуацій та задач, що відіграють важливу роль у розвитку мислення особистості (Г. О. Астватцуров, О. Г. Балл, О. М. Матюшкін, С. Л. Рубінштейн та ін.) [10; 12; 133; 134; 176]. Під проблемною ситуацією розуміють певний стан суб'єкта, суперечність, що потребує отримання нових знань про предмет, способи та умови виконання завдання. Задача – це сформульоване в словесній чи знаковій формі співвідношення між умовами відомого та невідомого, що передбачає досягнення певної мети [133; 134]. Відповідно, мислення розглядається як процес пошуку невідомих, нових законів і способів дій у проблемних ситуації.

Розроблення теорії проблемного навчання набуває нині, великої популярності, сформульовано спеціальні правила та принципи його організації. Як зазначає О. М. Матюшкін, ефективність цього процесу залежить від оптимальної інтелектуальної активності учня. Перевагою проблемного навчання є створення сприятливих умов для встановлення загальних закономірностей, способів і умов когнітивних дій, що є основою розвитку поняттєвого мислення.

Поява нових теорій змінює ставлення до низки психологічних проблем, у тому числі й формування понять. Так, представниця інтегративного підходу, М. А. Холодна стверджує: «Потрібно досліджувати не просто процес засвоєння понять, а побудову у ментальному досвіді підлітка поняттєвих

психічних структур як психологічних носіїв поняттєвого знання, заснованих на трьох модальностях ментального досвіду – словесно-мовленнєвій, візуальній і чуттєво-сенсорній» [208, с. 226]. При цьому виокремлюється кілька фаз засвоєння понять, що повинні відображатися в організації навчального процесу, зокрема в структурі текстів підручника: 1) мотивація – створення умов для усвідомлення учнями необхідності формування нового способу репрезентації попереднього досвіду; 2) категоризація – введення знаково-символічного та візуального позначення поняття з поступовим збільшенням узагальнення їх змісту, а також орієнтація дитини на виокремлення суттєвих і несуттєвих ознак відповідного поняття; 3) збагачення – накопичення і диференціація досвіду оперування засвоюваним поняттям; 4) перенесення – використання поняття в різних ситуаціях, зокрема, в умовах самостійної побудови окремих аспектів його змісту; 5) згортання – реорганізація множини відомостей учня про певне поняття і їх перетворення на узагальнену одиницю знання.

Підлітковий вік є сенситивним не лише для поняттєвого, а і для інших типів мислення: візуального (І. В. Розіна, С. М. Симоненко) [173; 183; 184], технічного (М. Л. Смульсон, В. В. Чумак) [221]. Вважаємо, що некоректно говорити про наочні елементи пізнавальної діяльності як такі, що втрачають свою роль з появою вербально-логічного та теоретичного мислення, навпаки, відбувається їх подальше вдосконалення та інтеграція. Зокрема, на думку О. К. Тихомирова, емпіричне узагальнення продовжує зберігати значущість навіть у дорослої людини [200].

На сьогоднішній день зростає популярність наукових підходів, де мислення підлітків розглядають у контексті розвитку їхньої креативності та обдарованості [58; 166; 173; 184]. У розвідках І. В. Розіної та С. М. Симоненко встановлено, що у підлітковому віці структура внутрішніх зв'язків вербально-поняттєвого мислення не є стійкою і остаточно сформованою [173]. На основі результатів досліджень учені дійшли висновку, що

креативний компонент вербального мислення є найбільш вираженим у віці 11–12 років, а у 13–14 творча складова є слабкою [173; 184].

На заході проблему мисленнєвого розвитку підлітків також часто розглядають у контексті досліджень психологічних особливостей організації навчального процесу. М. Вертгеймер і К. Дункер наголошують, що необхідною умовою ефективного навчання є внутрішнє прийняття задачі особистістю, що полягає в усвідомленні вимог її розв'язання [36; 57].

Уявлення про тісний зв'язок розвитку мислення з формуванням понять повинні бути основою організації шкільного навчання. З огляду на це Дж. Брунер пропонує власну концепцію побудови навчальних планів: у першу чергу потрібно вивчати загальні принципи і основні поняття дисципліни, з часом їх поступово конкретизуючи. Основними критеріями ефективності стратегії формування поняття є: 1) зіткнення з мінімальною кількістю практичних випадків; 2) суб'єктивна впевненість у сформованості поняття; 3) мінімальне завантаження пам'яті й логічного мислення при оперуванні з поняттям; 4) зменшення кількості помилкових віднесень до певної поняттєвої категорії [28].

Важливим аспектом розуміння поняття є його визначення, тому що саме через нього розкривається конструкція змісту та його розуміння. Дж. Дьюї пропонує класифікацію визначень у навчальному процесі: 1) позначення – здійснюється шляхом безпосереднього пізнання дійсності; 2) пояснення – наведення прикладів при роз'ясненні навчального матеріалу; 3) наукові визначення – ґрунтуються на з'ясуванні сутності внутрішніх закономірностей об'єкта та їх зв'язків з навколишнім середовищем, що можливе лише за умови достатньої логічної аргументації [59].

Психічний розвиток базується на структурах, що виникають у попередні вікові періоди. Звичайно, це стосується і мисленнєвого розвитку підлітків. Досить детальну схему таких вікових зв'язків запропонував Ж. П'яже, який одним з перших розпочав експериментальні дослідження когнітивної сфери у підлітковому віці. На його думку, в інтервалі між 7–8 і 11–12 роками

формується передумови для інтелектуальних операцій отроцтва – встановлюється логіка обернених дій, що характеризується появою низки стабільних, внутрішньо пов'язаних (когерентних) структур: систем класифікації і серіації, побудови натуральних чисел, поняття міри довжини, площі й об'єму, розуміння просторової перспективи та деяких загальних видів причинності [61]. Особливістю цих операцій є їх конкретний характер, тобто міркування у термінах об'єктів.

В 11–12 років з'являється рефлексивне мислення. Його основою є здатність до гіпотетико-дедуктивних міркувань на основі загальних посилянь, що не ґрунтуються на особистому досвіді. У 14–15 років починає формуватися логіка, що становить сутність логіки дорослого і стає основою елементарних форм наукового мислення. За допомогою формальних операцій здійснюється групування висловлювань, в яких відображаються конкретні операції [156].

Одним з основних досягнень розумового розвитку підлітків Ж. П'яже вважає появу комбінаторних систем, що проявляється у пропозиційній логіці. Її суть полягає в умінні оперувати не тільки сполученнями окремих елементів, а й простежувати відношення їх різних поєднань. Учений також наголошує на основних моментах суспільної значущості стадії формальних операцій підлітка: 1) застосування гіпотетичних міркувань дає можливість приймати точку зору опонента і здійснювати на її основі логічні висновки, що дає змогу перевіряти актуальність гіпотези; 2) особистість починає відчувати інтерес до проблем, що перебувають за межами її безпосереднього досвіду.

Отже, Ж. П'яже по суті говорить про розвиток словесно-логічних форм мислення у підлітковому віці. На нашу думку, недоліком його теорії є біологізаторський підхід, за яким суть інтелекту полягає в адаптації до навколишнього середовища.

Своєрідним узагальненням поглядів зарубіжних авторів, є думка Р. Стренберга, який вважав, що когнітивний розвиток підлітків характеризують такі основні моменти: 1) більш ефективне використання окремих механізмів оброблення інформації, зокрема таких, як мнемічне



збереження і перенесення; 2) розвиток досконаліших стратегій розв'язання різних типів задач; 3) поява більш ефективних способів одержання інформації і її збереження у символічній формі; 4) розвиток виконавчих функцій більш високого порядку (метакогніцій): планування і прийняття рішень, підвищення гнучкості при виборі методів з ширшої бази сценаріїв [284].

Зазначимо, що дослідження проблеми метакогніцій або метакогнітивних інтеграторів (особливо рефлексії) є надзвичайно актуальними з погляду розуміння структури поняттєвого мислення [92; 181; 252; 255; 259; 275; 283].

Отже, вже в перших дослідженнях проблеми було наголошено, що саме в підлітковому віці стає можливим встановлення поняттєвого мислення, що базується на злагодженій роботі мисленнєвих операцій і є закономірним результатом генези інтелектуальної сфери особистості. Однак проблема поняттєвого мислення є дискусійною і остаточно не розкритою. Множинність визначень феномену (теоретичне, абстрактне, поняттєве, категоріальне, концептуальне) вказує на різні акценти, що вчені вважають провідними. Перспективами подальшого розроблення проблематики є дослідження розвитку поняттєвого мислення в умовах сучасного суспільства, що, на нашу думку, повинно охоплювати два аспекти: 1) перегляд психологічної характеристики вікових періодів та їх меж у сучасному соціумі; 2) вивчення трансформації поняттєвого мислення під впливом нових інформаційних технологій.

## **1.2. Психологічна характеристика інтернет-спілкування**

Всесвітня мережа глибоко увійшла в суспільство, ставши основою для виникнення низки новітніх суспільних феноменів, серед яких чільне місце посідає інтернет-спілкування. Наукова актуальність цієї проблеми є очевидною, що підтверджується досить великою кількістю досліджень цього явища (Н. Н. Алексенко, О. П. Белінська, Н. Н. Богомолва, С. В. Бондаренко, Т. А. Бочарова, О. Є. Войскунський, О. І. Горошко, А. Є. Жичкіна,

Л. Ф. Компанцева, Т. В. Карабін, Ю. М. Кузнецова, Н. А. Лукіна, А. І. Лучинкіна, М. М. Назар, І. М. Розіна, В. М. Фатурова, В. М. Чернобровкін, І. М. Чернов, Н. В. Чудова, О. Щепіліна, В. М. Щербина, S. B. Barnes, A. Battenburg, J. S. Donath, L. A. Jackson, A. N. Joinson, A. Kappas, M. Lea, R. Nicholls, G. Riva, G. Rivera, J. Suler, D. Thompson, S. Turkle, P. Wallace, J. B. Walther, L. Zhang) [2; 14; 20; 24; 39; 27; 47; 64; 91; 99; 106; 115; 120; 123; 145; 167; 174; 204; 216; 217; 218; 220; 231; 232; 239; 241; 242; 249; 254; 265; 267; 273; 276–278; 285; 288; 290; 293; 294; 297]. Така інтенсивність наукових розвідок є обґрунтованою, зокрема, швидкою еволюцією форм віртуальної комунікації: на зміну чатам, електронній пошті та ISQ прийшли соціальні мережі [25; 40; 192; 196; 289], що поступово починають змінюватися комунікацією інтерактивно-мультимедійного типу. Відповідно, виникають нові особливості впливу цих ресурсів на особистість, що потребує зміни дослідницьких підходів.

На нашу думку, теоретичний аналіз сутності віртуальної комунікації необхідно розпочати з визначення психологічних особливостей Інтернету, що неможливо без аналізу базових рис концепцій віртуальної реальності, гіперреальності та кіберпростору. Об'єднувальною ознакою цих понять є уявлення про змінений світ, що співіснує паралельно з основною реальністю, проте вони також мають певні концептуальні відмінності.

Термін «віртуальна реальність» спочатку асоціювався зі штучною, створеною за допомогою комп'ютерних систем, дійсністю, що викликає ілюзію «справжності» за допомогою спеціальних засобів (шоломів, рукавичок). Проте дослідники цього явища вважають, що воно має більш широкий філософський і психологічний зміст, що не обмежується електронними технологіями [15; 22; 46; 80; 84; 150–152; 172; 178; 234; 250; 260; 270]. Зокрема, на думку М. О. Носова, віртуальна реальність – це реальність, що незалежно від її природи (фізичної, геологічної, психологічної, соціальної, технічної та ін.) має низку спільних властивостей: 1) породженість – продукується будь-якою іншою, зовнішньою реальністю; 2) актуальність –

проявляється «тут і тепер», поки функціонує породжуювальна реальність; 3) автономність – власний час, простір і закони існування; 4) інтерактивність – взаємодіє з іншими реальностями, в тому числі з базовою, водночас зберігаючи незалежний онтологічний статус [150].

Д. В. Іванов указує на такі універсальні властивості віртуальної реальності: 1) нематеріальність впливу; 2) умовність параметрів (об'єкти штучні та змінні); 3) ефемерність, що забезпечується свободою входу або виходу до віртуального світу [84].

Близьким поняттям є введений Ж. Бодріаром термін «гіперреальність», який описує симуляцію дійсності, що утруднює розрізнення фантазії і реальності. На думку філософа, у сучасному світі потужний потік інформації спричинив тотальне домінування гіперреальності [22].

Поняття «кіберпростір» уперше з'явилося у романі «Нейромант» (1986) американського письменника-фантаста У. Гібсона. У цьому творі кіберпростір – це реалістична галюцинація, імітація зовнішнього світу, яка виникає внаслідок дії на нервову систему людини комп'ютерних технологій. З появою Інтернету цей термін починають уживати як його синонім.

Дж. Сулер виокремлює такі базові риси кіберпростору: 1) обмеження сенсорного переживання, що пов'язано з відсутністю візуального, аудіального, тактильного контактів та нюхових відчуттів; 2) множинність особистості, що проявляється у так званій віртуальній ідентичності – створенні самопрезентаційних систем, що реалізують різні особистісні якості; 3) вирівнювання статусів – прояв кібер-демократії, коли кожен користувач мережі має рівні можливості для самовираження; 4) відмінне від реального світу відчуття простору і часу; 5) необмежена доступність контактів; 6) постійна фіксація результатів кіберактивності; 7) змінений стан свідомості; 8) поява негативних емоцій при наявності проблем з доступністю до кіберпростору [285].

Звичайно, аналіз наведених понять можна розширити, а список синонімів до номінації «Інтернету» продовжити, але поданої інформації достатньо для

того, щоб зробити висновок, що всесвітня мережа – це певний простір з особливими соціальними і психологічними законами, породженими реальним світом, але не абсолютно тотожними йому. Відповідно, інтернет-діяльність має свої психологічні закономірності та механізми і призводить до специфічних змін у структурі психіки. Тому в теоретичних джерелах знаходимо спроби пояснення феномену Інтернету з погляду культурно-історичної теорії [199].

Як висновок наведемо думку Ю. М. Лотмана щодо низки специфічних особливостей Інтернету як культурного явища: 1) відкритість, незалежність, можливості для особистісного зростання суб'єкта і водночас, світ жорстких правил і норм, що відрізняються від реальних; 2) виникнення ілюзії «переміщення», подолання кордонів, виконання багатьох соціальних ролей одночасно; 3) накопичення інформації про випадкове, нове, незвичне, що не має повноцінного висвітлення у домінантній культурі; 4) джерело принципово нової семантики і семіотики [118].

Сучасні дослідження інтернет-простору змінюють вектор з вивчення його технологічних особливостей до з'ясування соціальних аспектів, тобто в центрі уваги науковців перебувають зв'язки користувачів мережі [38; 39]. О. Є. Войскунський вважає, що середовище Інтернету – це насамперед людська взаємодія, а вже потім комп'ютерна мережа.

Зауважимо, що, як правило, виокремлюють три основні типи мотивації користування Інтернетом і, відповідно, три види інтернет-діяльності: пізнавальну, ігрову та комунікативну [38]. У пропонованій типології домінантна роль належить комунікативній стороні, адже саме через спілкування може здійснюватися пізнання та ігрові дії.

Феномен спілкування є однією з ключових проблем психологічної науки, що привертав увагу багатьох науковців (Б. Г. Ананьєв, М. І. Лісіна, Б. Ф. Ломов, О. О. Бодальов та ін.) [5; 21; 116; 117]. У теоретичних джерелах немає єдиного трактування терміна «спілкування». Зокрема, його розглядають: 1) як обмін інформацією; 2) як один із видів людської діяльності;

3) як особливу форму суспільного інформаційного зв'язку; 4) як діалогічну взаємодію. Доцільно, на нашу думку, послуговуватися підходом, згідно з яким виокремлюють три сторони спілкування: комунікативну, інтерактивну та перцептивну. Також важливою є думка Б. Ф. Ломова про три групи функцій спілкування: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну та афективно-комунікативну [117].

Щодо визначення поняття «інтернет-спілкування», то його у найбільш широкому значенні розуміють як опосередкований через усесвітню мережу комунікативний процес. Н. О. Лукіна характеризує означене явище як специфічний вид комунікації, що зводить людину до тексту, ускладнюючи завдання соціальної перцепції та орієнтувальної стадії спілкування [120]. Таке визначення не враховує використання мультимедійних засобів, що на сьогодні стає дедалі більш поширеним. Так, І. М. Розіна говорить про комп'ютерно-опосередковане спілкування, що передбачає використання електронних (у тому числі мультимедійних) повідомлень для формування знань і взаєморозуміння у різних середовищах, контекстах і культурах [174]. У цьому контексті доцільно згадати дослідження О. І. Горошко, де проаналізовано різноманіття термінології з проблеми комунікативних процесів у інформаційних середовищах [47]. Учена доходить висновку: найбільш широким поняттям є «електронне спілкування», що охоплює категорії комп'ютерно-опосередкованого та інтернет-спілкування. Крім того, дослідниця наголошує: такі терміни, як «комунікація», «спілкування», «дискурс» не є тотожними, що вимагає їх коректного використання у поясненнях мережевої взаємодії.

Важливою є проблема створення класифікаційної системи інтернет-спілкування, що уможливила б відкриття шляху до побудови чіткої методології. Традиційним є підхід, згідно з яким виокремлюють форми інтернет-спілкування за рівнем їх інтерактивності (Ю. Д. Бабаєва, О. Є. Войскунський, А. Є. Жичкіна та ін.): електронну пошту і телеконференції, де комунікація відбувається в режимі off-line (спілкування не

передбачає негайної реакції), і більш інтерактивні – чати та мережеві рольові ігри (MUDs), де переважає режим реального часу (on-line). Існує низка інших критеріїв, що дозволяють виокремити різні види інтернет-комунікації: 1) за породженістю: канонічні форми спілкування, що мають аналоги в реальному житті (реклама), і неканонічні, або суто віртуальні (електронна пошта, чати, форуми, соціальні мережі та ін.); 2) за рівнем відкритості спільноти: відкриті й закриті чати, групи тощо; 3) за рівнем контролю комунікативного процесу: контрольоване і неконтрольоване (мається на увазі технічний контроль); 4) за ступенем візуалізації: знаково-текстове і мультимедійне; 5) за характером комунікативних зв'язків: синхронне й асинхронне; 6) за кількістю учасників спілкування: двостороннє, багатостороннє тощо [123].

На нашу думку, ці класифікаційні системи є дещо спрощеними, оскільки орієнтуються переважно на технічну сторону проблеми. У цьому контексті справедливим є зауваження В. Ю. Нестерова про те, що соціальність Інтернету не обмежується персоналізацією ресурсів, а наявна майже на всіх сайтах [147]. Тому необхідно сконцентруватися на створенні такої класифікації, що розкривала б психологічну структуру процесу, а не описувала зовнішні ознаки. Такою спробою є погляди Е. А. Ігнат'євої, яка виокремлює кілька стилів віртуального спілкування: 1) граматично правильний, що дотримується правил синтаксису і пунктуації; 2) розмовний – допускає наявність помилок і певну емоційну розкутість; 3) стиль граматичних і етичних порушень (флуд, флейм, тролінг) [85].

Також заслуговує на увагу типологія співрозмовників (сукупність психологічних якостей, рис характеру, життєвих пріоритетів, що визначають цілі комунікації), розроблена Е. А. Ігнат'євою в рамках власної концепції формування комунікативних умінь віртуального спілкування.

1. Діловий тип – пов'язаний з професійною діяльністю людини. Його основні риси: переважання граматично правильного стилю спілкування; відсутність схильності до віртуальних знайомств, висока критичність і

самоусвідомлення, труднощі при встановленні контакту. Надає перевагу форумам і електронній пошті.

2. Соціально-спрямований тип характеризується домінуванням комунікативного мотиву, розмовним стилем, використанням різноманітних форм інтернет-спілкування, прагненням до віртуальних знайомств і отриманням від них емоційного задоволення.

3. Залежний тип реалізує у віртуальному спілкуванні певні особистісні риси, які з певних причин не може проявити у реальному житті. Характеризується симптомами інтернет-аддикції – байдужістю до себе, відсутністю контролю за часом, проведеним у мережі, відстороненістю від зовнішнього світу. Стиль віртуального спілкування: розмовний, з наявністю граматичних і етичних порушень [85].

На нашу думку, варто також урахувувати комбіновані випадки, що можуть охоплювати риси різних типів віртуальних співрозмовників.

Цікавим є підхід Е. А. Ігнат'євої до виокремлення моделей спілкування – репрезентативної, анонімної та самопрезентації, де основним критерієм є ступінь анонімності учасників інтернет-комунікації.

Ще однією спробою вийти за межі суто описових класифікацій є розгляд авторських моделей спілкування у контексті їх реалізації в інтернет-середовищі.

Так, Б. М. Мастеров за критерієм впливу на партнера розглядає п'ять основних моделей: 1) пізнавальну; 2) переконувальну; 3) експресивну; 4) сугестивну; 5) ритуальну [132]. Звичайно, їх використання у мережі характеризується певними особливостями, що особливо яскраво проявляються у знаково-текстовому виді інтернет-спілкування.

1. *Пізнавальна модель* реалізує мету передавання інформації, значущої для суб'єкта спілкування, й активізує пізнавальні можливості учасників спілкування. Пізнавальна модель є поширеною в інтернет-середовищі. Якщо розглядати саме знаково-текстову комунікацію, то її особливістю є передавання інформації через тексти. Повідомлення, розміщені в Інтернеті, є

різноплановими – науковими, розважальними, суспільними, професійними. Пошук необхідних даних полегшується шляхом контакту з іншими користувачами мережі, що є основою для створення різних віртуальних груп за спільними інтересами. Адекватне сприймання інформації дуже часто ускладнюється орфографічними помилками, низькою культурою писемного спілкування і нездатністю логічно висловити власну думку. Крім того, знання, отримані з Інтернету, часто сприймаються без належного критичного аналізу та обмірковування, а низька якість навчальної та наукової інформації з мережевих форумів не може об'єктивно задовольнити пізнавальної потреби суб'єкта.

2. *Експресивна модель* спрямована на передавання почуттів і емоційних станів. Опосередкований характер знаково-текстового інтернет-спілкування ускладнює емоційну взаємодію в мережі. Оскільки учасники інтернет-комунікації не мають можливості безпосередньо сприймати експресивні прояви партнера, то їх заміниками стають спеціальні позначки, що отримали назву «смайли», – комбінації знаків пунктуації, графічні або анімаційні зображення, що відображають певне переживання. Їх використання суттєво впливає на розуміння повідомлення і може навіть досягати результатів, протилежних очікуванню. Так, американські дослідники К. Skovholt, А. Gronning, А. Kankaanranta стверджують, що смайли не стільки демонструють емоції учасників комунікації, скільки надають інформацію про те, як правильно тлумачити висловлювання [281]. Ці знаки функціонують як сигнали, що слугують для організації міжособистісних відносин у письмовій взаємодії і виконують три комунікативні функції: 1) відображають позитивне ставлення; 2) допомагають правильно зрозуміти жарти та іронію; 3) діють як підсилювачі експресивної складової (подяки, привітання) або її інгібітори (виправлення помилок, з'ясування серйозних питань тощо).

Допоміжними засобами емоційної стимуляції є різноманітні аудіо- та відеозаписи, фотозображення, електронні листівки. Тривалість і стійкість викликаного ними настрою залежить від сили експресивного впливу та



індивідуальних якостей комуніканта. Деякі дослідники також зазначають, що в інтернет-залежних осіб можна спостерігати бідність емоційних проявів у реальному житті.

3. *Переконувальна модель* – взаємовплив суб'єктів відбувається через систему логічних доказів із метою формування певної установки. Основною проблемою використання цієї моделі в Інтернеті є відсутність фізичної взаємодії, що ускладнює ефективне орієнтування у змінах поведінки комунікатора. Вербальна аргументація повинна підкріплюватися емоційним впливом, що проблематично реалізувати за рахунок одних лише графічних зображень.

4. *Сугестивна модель* – вплив через навіювання. Активне використання навіювання в ЗМІ є очевидним і загальновідомим фактом. В Інтернеті ця модель застосовується з метою матеріальної вигоди і маніпулювання суспільною свідомістю, часто всупереч моральним нормам. В особистості, яка перебуває в мережі, послаблюється контроль свідомості та знижується рівень критичності до пропонованої інформації, що сприяє підвищенню її навіюваності. Часто сугестивний вплив відбувається через посилення на авторитет (думку відомих акторів, лікарів, суспільних діячів), ідентифікацію («Хочеш бути схожим на ... ?») тощо [95]. Ефект може підсилюватися засобами аудіо- та відеостимуляції.

5. *Ритуальна модель* закріплює і підтримує норми стосунків, регулює взаємодію всередині малих і великих груп. Інтернет-середовище – явище стихійне і неконтрольоване, яке провокує використання нетипової і ненормативної поведінки, здійснення ролей, неможливих у реальності. Проте прояви ритуальних моделей у віртуальності можливі через правила мережевого етикету. Їх умовно можна поділити на три групи: 1) психологічні – звертання на «ти» чи «ви», особливості використання смайлів, емоційна підтримка новачків, реакція на конфліктну поведінку тощо; 2) технічні – використання рядків певної довжини, обмеження розміру повідомлення, наявність розширеного форматування тощо; 3) адміністративні – правила

найменування та цитування, допустимість реклами, необхідність підтримки тематики групи.

Окремі елементи ритуалізованої взаємодії широко використовують у соціальних мережах (Вконтакті, Однокласники). Прикладом може бути особливий мережевий жаргон, що виявляється у специфічному скороченні слів (*спасибі – спс, хтозна – хз* тощо), створенні нових слів, що характеризують певні об'єкти навколишнього світу (*школота, коте, лол* тощо). Правилom «доброго тону» також є обов'язкові коментарі до фоторафій, аудіо- і відеофайлів партнерів по спілкуванню.

Звертаючись до моделей спілкування, запропонованих у сімейній психотерапії (але також можливих у інших видах соціальної взаємодії), доцільно проаналізувати їх ознаки і можливі варіанти прояву в інтернет-середовищі.

Представник *моделі миролюбця* у спілкуванні прагне догодити іншим, часто просить вибачення, не бере участі у конфліктах, висловлює свою безпорадність, погоджується з будь-якою критикою на свою адресу, вдячний оточуючим за сам факт спілкування. Як свідчать спостереження, цей стиль взаємодії не часто трапляється в мережі, тому що анонімний характер спілкування не сприяє формуванню регресії як психологічного захисту. Винятком можуть бути різні інтернет-угруповання емо-спрямованості або ж застосування моделі миролюбця з метою тролінгу. Також на обрання цієї стратегії поведінки суттєво впливають індивідуально-типологічні особливості, зокрема тип темпераменту.

*Звинувачувальна модель (або конфліктна)* – це постійний пошук винних у власних невдачах, що характеризує екстернальний локус контролю. Поведінка таких людей часто спрямована на завоювання авторитету і престижу оточуючих. Поширена в соціальних мережах, на чатах і форумах при обговоренні суспільно важливих подій і явищ, де проявляється значно яскравіше, ніж у реальному житті. Реалізується в лайках, образах, погрозах, нецензурній лексиці. Позиція, що відстоюється, може не відповідати поглядам

суб'єкта, а метою спілкування є приниження партнера і підвищення власної самоповаги. Прикладом таких поведінкових виявів можна вважати флейм (від англ. *flame* — вогонь) – повідомлення, що містять особисті образи, спрямовані на провокування або підтримку конфлікту.

*Розважлива модель* (або «комп'ютер») – дуже коректна і спокійна людина, яка все осмислює наперед. Стиль спілкування монотонний, речення довгі, занадто раціонально побудовані. Часто особистість сама може не розуміти змісту власних висловлювань. Такі комунікативні особливості можна спостерігати в Інтернеті під час обговорення дискусійних питань. Повідомлення таких користувачів занадто інтелектуалізовані, часто відірвані від основної теми, перевантажені науковою термінологією.

Комунікатором *руйнівної моделі* є особистість, яка не зовсім адекватно реагує на запитання співрозмовника і часто використовує недоречні, відірвані від конкретної ситуації висловлювання. В інтернет-угрупованнях ця модель реалізується через флуд (від англ. *flood* – повінь) – беззмістовні повідомлення великого обсягу, спрямовані на «забруднення» чату. Види флуду: 1) звичайний флуд – відправлення великої кількості однотипних повідомлень (наприклад, «Привіт, як справи?»); 2) мультипост – відправлення цілого повідомлення частинами; 3) смайл-флуд – повідомлення, що складаються виключно зі «смайлів»; 4) презент-флуд – відправлення повідомлень про присутність у мережі; 5) вайп – створення великої кількості «порожніх тем» на форумі.

*Врівноважена, або гармонійна модель* характеризується послідовною, цілісною поведінкою і потенціалом особистісного зростання. До оточуючих така особистість ставиться відкрито і чесно, ніколи не принижує людську гідність, може знайти вихід зі складного становища і об'єднати інших людей для спільної діяльності, щиро висловлює думки і почуття, здатна викликати повагу, має високий рівень психологічної культури спілкування і моральної вихованості. Цей тип важко характеризувати з позицій інтернет-спілкування,

оскільки така поведінка може виявитися демонстративною і мати приховані мотиви, що важко з'ясувати в Інтернеті.

Якщо розглядати модель спілкування як схему, що описує процес передавання інформації, то у теоретичних джерелах виокремлюють лінійну, інтерактивну і транзакційну моделі [77].

Лінійна модель пояснює комунікацію як процес кодування думок і почуттів у повідомлення та відправлення їх отримувачу через певний канал (мова, письмове спілкування). Правильному сприйманню інформації заважають «шуми», що спотворюють її розуміння. Виокремлюють два типи «шумів»: фізичний (шумове, пилове забруднення, освітлення, вологість тощо) і психологічний (сильне емоційне збудження, неадекватна самооцінка тощо). Аналіз цієї моделі також порушує важливі питання про вплив каналу комунікації на реакцію партнерів по спілкуванню. Ця схема розглядає комунікацію як односторонній процес, тому вона лише частково дозволяє проаналізувати особливості міжособистісного спілкування.

Такий спосіб передавання інформації характерний, як правило, для письмової комунікації та ЗМІ, тому лінійна модель може описати лише окремі аспекти інтернет-взаємодії. Так, фізичними шумами тут є якість комп'ютерного обладнання і технічні характеристики Інтернету, що суттєво впливають на час отримання повідомлення і можуть спотворювати його сприймання. Також серйозною перешкодою, що впливає на адекватне декодування повідомлення, є опосередкований характер комунікації. Специфіка психологічних шумів виявляється також у проблемах самооцінки і самоповаги, активізації різноманітних способів психологічного захисту. Інтернет-середовище є сприятливим для прояву «Я-ідеального» і «Я-фантастичного» суб'єкта, тому особистість може реалізовувати свою поведінку за бажаними зразками, віддаленими від реальності, що особливо стосується ситуацій, коли один із суб'єктів має намір справити гарне враження на партнера.

Прихильники інтерактивної моделі обов'язковим елементом спілкування вважають зворотний зв'язок. Отже, комунікація зображується як коловий процес, де відправник і отримувач по черзі змінюють ролі. Під час інтернет-взаємодії ця схема ілюструє залежність реакції партнерів від попередніх повідомлень.

Якщо перші дві моделі ілюструють комунікацію як низку дискретних актів, у яких відправник детермінує дії отримувача, то транзакційна модель трактує її як процес одночасного відправлення і отримання повідомлень комунікаторами. У кожен конкретний момент особистість здатна отримувати, декодувати повідомлення іншого і реагувати на його поведінку. Ця модель дозволяє побачити, що дискретний акт комунікації важко відокремити від подій, які його супроводжують. Отже, спілкування (у тому числі мережеве) є процесом, у якому люди, взаємодіючи, формують стосунки.

Не менш важливим, ніж питання класифікації, є аналіз характерних особливостей феномену інтернет-спілкування: тут також існують різні авторські підходи. На думку А. Є. Жичкіної, основною характеристикою інтернет-спілкування є анонімність, що базується на фізичній нерепрезентованості учасників комунікативного процесу [62; 64]. Ця особливість викликає труднощі у користуванні невербальними засобами, сприяє ненормативній поведінці особистості і збагачує можливість самопрезентації через збільшення арсеналу можливих соціальних ролей. Ще однією важливою характеристикою інтернет-спілкування є добровільність контактів [226]. Аналізуючи відмінності віртуального спілкування від реального, А. І. Лучинкіна вказує на його поліфонічність (здатність взаємодіяти відразу з групою людей), полікультурність, що забезпечується відсутністю будь-яких фізичних обмежень у спілкуванні, і гіпертекстуальність (ієрархічна система взаємопов'язаних посилань).

На думку Є. П. Блохіної, відсутність фізичної репрезентації учасників спілкування впливає на низку комунікативних бар'єрів, обумовлених статтю, віком, соціальним статусом, зовнішньою привабливістю, володінням

невербалікою [19]. В. Ю. Нестеров відзначає, що для значної частини людей (особливо для тих, які мають фізичні недоліки) інтернет-спілкування є фактично єдиною можливістю повноцінного спілкування [147].

Цікавим, на наш погляд, є підхід О. П. Белінської, яка характеризує інтернет-комунікацію через концепцію постмодерна. Так, дослідниця розкриває свої погляди за допомогою таких тез: 1) анонімність віртуальної комунікації пов'язана з домінуванням ірраціональності життя та втратою визначеності та стійкості соціуму; 2) гіпертекстуальний віртуальний простір, можливість «гри» із соціальними ролями, побудова множинного «Я» потребує від людини постійної мобільності в соціальних ситуаціях; 3) єдиною реальністю особистості у віртуальності є реальність саморепрезентації – своєрідне інсценування власної індивідуальності; 4) віртуальний простір створює максимум можливостей для будь-якого конструювання, але через втрату соціальних орієнтирів зростає необхідність побудови соціальних відносин та власної ідентичності [13; 14].

Питання про переважання негативного чи позитивного впливу інтернет-спілкування на особистість є дискусійним і однозначної відповіді не має: характеристики інтернет-простору, відображаючись через конкретну структуру психіки, можуть викликати різні наслідки. Втім водночас дослідники вказують об'єктивні плюси і мінуси віртуальної комунікації. Так, Т. В. Карабін вважає, що міжособистісному інтернет-спілкуванню властиві такі переваги та недоліки: 1) можливість прийняття нової індивідуальності, що може приховати власне «Я»; 2) відсутність перешкод у вираженні думок через неможливість покарання; 3) звільнення від негативних емоцій; 4) можливість максимальної відвертості розмови; 5) акцентування на певних темах, обговорення яких є неможливим у реальному житті [91].

Є. Р. Амерханова, втім, наголошує, що, незважаючи на можливі негативні наслідки, існують позитивні аспекти інтернет-спілкування, що проявляються, зокрема, у контексті соціалізації дорослих людей: формування більш гнучкого реагування на інформацію; оволодіння сучасною інформаційною культурою

зрілим поколінням, що дозволяє активізувати зближення різних поколінь; освоєння нових соціально-світоглядних позицій під час роботи з мережевою інформацією [4].

Вплив віртуального середовища на розвиток особистості часто розглядають у контексті юнацького віку. Результати емпіричного дослідження А. А. Засекіна свідчать про те, що зі збільшенням стажу та інтенсивності користування Інтернетом зростають особистісні зміни студентів. Учений дотримується думки про зв'язок явищ інтернет-спілкування та інтернет-залежності. Дані кореляційного аналізу свідчать про наявність позитивного зв'язку інтернет-залежності з депресивними станами, тривожністю, соціальною фрустрованістю, самотністю, а також оберненого зв'язку із поняттєвим мисленням. Встановлено, що найпоширенішими у віртуальному спілкуванні студентів є побутовий, гендерний, спортивний і навчально-професійний дискурси, що пояснюється особливостями вікового періоду та провідною діяльністю досліджуваних [68].

А. А. Засекін пропонує ввести поняття зони найближчих особистісних змін, яке тлумачиться як сукупність пізнавальних, емоційних, мотиваційних і поведінкових процесів, що найшвидше зазнають змін в умовах тривалого віртуального спілкування [68].

В останні роки суттєво переглядається ставлення до інтернет-спілкування як феномену, що обмежує реальний життєвий простір. Наприклад, С. Б. Цимбаленко, за результатами проведених опитувань стверджує, що підлітки та юнаки, які активно спілкуються в мережі, також інтенсивно взаємодіють з однолітками, відвідують гуртки, ходять на побачення, тобто ведуть активне соціальне життя [212].

Початковим моментом спілкування в Інтернеті є опис людиною своїх персональних даних. Проблема психології саморепрезентації у мережі Інтернет і її зв'язку з особистісними якостями є досить актуальною [9; 40; 63; 206; 201; 217; 226; 262; 266; 269; 274; 276; 277; 279; 282; 291]. У цьому контексті доцільно згадати дослідження В. Фріндте і Т. Келера, які

встановили, що на саморепрезентацію комунікатора в мережі впливають чотири основні чинники: 1) досвід інтернет-комунікації; 2) аудиторія, якій адресована інформація; 3) ступінь розвитку самосвідомості особистості; 4) ідентифікація з певною соціальною групою [206]. Можна конкретизувати цей перелік: наприклад, виокремити вік, стать, культурне середовище, пізнавальну, емоційну, поведінкову сфери самосвідомості. Однак незаперечним є факт інтеграції суб'єктивних і об'єктивних факторів не тільки у виборі стратегії саморепрезентації, але й інтернет-взаємодії загалом [16].

Важливим аспектом вивчення саморепрезентації в інтернет-спілкуванні є з'ясування сутності феномену віртуальної особистості або віртуальної ідентичності як набору певних індивідуальних особливостей і якостей, що можуть не відповідати реальному стану речей. Аналізуючи низку досліджень з цієї проблеми, Х. І. Турецька узагальнює два основні підходи до її пояснення: 1) дефіцитарний – створення віртуальної особистості пов'язане з незадоволеністю реальною ідентичністю та демонстрацією особистісних якостей, що не можуть бути реалізованими в реальному житті; 2) креативний – конструювання віртуальної ідентичності відбувається з метою отримання нового досвіду як самоцінного прагнення [201].

Відзначимо, що обидві точки зору мають право на існування, але дефіцитарний підхід є більш популярним. На нашу думку, розуміння віртуальної ідентичності лише як компенсаторного процесу є неповним, оскільки не враховує всього спектру мотивів спілкування. А. Є. Жичкіна вважає, що поява цього явища пов'язана з рівнем соціальної ригідності людини: чим він нижчий, тим більшою є ймовірність виникнення віртуальної особистості. Феномен також може мати віковий характер, зокрема М. М. Назар пов'язує створення віртуальної ідентичності в юнацькому віці з прагненням до самовизначення [145].

Узагальнюючи теоретичні погляди різних учених, Є. Горний виокремлює низку типових рис віртуальної особистості: 1) редукція особистості до її



семіотичних маніфестацій; 2) можливість анонімної взаємодії; 3) набуття будь-якого набору властивостей; 4) можливість одночасного існування кількох форм віртуальної особистості – її множинність; 5) симуляція соціальної активності за допомогою комп'ютерних програм [46].

Розвиваючи погляди О. Є. Войскунського, А. В. Кузнєцова вважає, що спілкування в мережі реалізує такі функції соціалізації: 1) подолання комунікативного дефіциту, формування широкого кола спілкування, підвищення інформованості в обговорюваних питаннях; 2) розширення психологічного досвіду, розвиток соціальної компетентності, інтенсифікація здатності до обміну ситуативними емоційними станами, вироблення засобів захисту від маніпуляційних дій; 3) реалізація як бажання виділитися з натовпу, так і як прагнення приєднатися до референтної групи та розділити її цінності; 4) можливість компенсації дійсних чи хибних фізичних та психологічних недоліків [105].

Аналізуючи психологічні особливості повідомлень типу електронного листа, В. М. Розін виокремлює такі їх позитивні риси: особистісну спрямованість, змістову завершеність та можливість творчого самовираження [175].

В останні десятиліття Інтернет став потужним інструментом налагодження особистого життя для багатьох людей. У зв'язку із цим у західних наукових дослідженнях починає висвітлюватися проблема специфіки мережевих романтичних стосунків, порівняно з реальним життям [263; 268; 271].

Важливим є питання розгляду особливостей інтернет-спілкування у контексті діяльності різних соціальних груп, що виникають у віртуальному середовищі. Ці групи можуть з'являтися стихійно, на основі певних симпатій чи нестійких інтересів у чатах та соціальних мережах, існувати короткий час і асимілюватися. І навпаки, на базі цілого комплексу стійких ознак можуть формуватися спільноти з чіткою соціально-психологічною структурою [37]. До таких утворень можна віднести низку мережевих субкультур, які можна

розподілити на групи, що мають аналоги у реальному світі (кібер-панки, кібер-готи, кібер-емо), і спільноти, існування яких обумовлено специфікою функціонування Інтернету (хакери, геймери тощо). У руслі нашої теми доцільно коротко проаналізувати соціальні феномени, що належать до останнього типу.

*Хакери* (від англ. *hack* – розрубувати) – субкультура, що зародилася у 60-х роках ХХ століття, але остаточно оформилася з поширенням Інтернету. Її представники, як правило, – кваліфіковані спеціалісти з комп’ютерних систем, які розуміють глибинні принципи їх роботи. Хакерство часто ототожнюють лише з діяльністю комп’ютерних злочинців, але це поняття є значно ширшим і не обмежується зломом інформаційних систем .

Світогляд хакерів, що формувався під впливом глобальної інформатизації та інтелектуалізації суспільства, характеризують два основні моменти: 1) досконале знання комп’ютерних технологій; 2) високий рівень IQ, що поєднується з прагненням до розв’язання нестандартних, складних задач, що вимагають значних інтелектуальних зусиль і творчого підходу.

Соціальний інститут формування хакерства визначають такі аспекти:

1) ієрархічна система статусів:

а) юзер – звичайний комп’ютерний користувач, який не хоче вдосконалювати свої знання і вміння, але вважає себе досвідченим комп’ютерником;

б) програміст – починає створювати власні комп’ютерні програми;

в) хакер – досвідчений програміст, який засвоїв основні ідеологічні принципи хакерства;

2) наявність Інтернету як середовища існування субкультури.

Хакерська субкультура має чіткі етнічні відмінності. Наприклад, виокремлюють основні ознаки, характерні для слов’янського типу хакерів:

1) невизначеність самосвідомості й пошук культурної ідентичності; 2) бінарний характер існування і розвитку культури; 3) колективізм свідомості;

4) недовіра і навіть вороже ставлення до влади, законів і бюрократичних структур [128; 177].

Віковий склад хакерської субкультури не є чітко визначеним, але відомо, що більшість її представників – молоді або дорослі люди. На сьогодні у суспільстві спостерігається тенденція до зменшення нижньої вікової межі хакерства до юнацького і навіть підліткового віку, що пов'язано з активним поширенням, доступністю і яскравістю новітніх технологій. Наголосимо, що образ хакера як сучасного культурного героя суттєво впливає на підлітків, перетворюючись на своєрідний ідеал. Хоча актуальними, зазвичай, є негативні сторони діяльності субкультури, а її цінності залишаються непоміченими.

*Геймери* (від англ. *gamer* – гравець) – їх спільною ознакою є стійке захоплення комп'ютерними іграми, що може перетворитися на залежність. Зокрема, С. А. Шапкін наголошував на небезпеці такого захоплення, що створює ілюзію максимального входження до віртуального світу [224]. Ця спільнота порівняно з хакерами досліджувалася більш ретельно й інтенсивно [30; 193; 256; 287].

Основною причиною перетворення геймерів на субкультуру можна назвати виникнення онлайн-ігор RPG-ігор, ознаками яких є: 1) ігрова взаємодія з іншими людьми через комп'ютерну мережу; 2) виконання ролі певного героя та розвиток його ігрових характеристик («прокачка»).

Світогляд геймерів будується на уявленні про домінуючу роль віртуального світу та другорядність реального. Для них гра – не просто спосіб використання часу, а середовище існування зі своїми соціальними правилами та нормами. Іншим важливим моментом є ототожнення себе з ігровим персонажем, по суті, поява віртуальної ідентичності, що репрезентує гравця у геймерських спільнотах. Як правило, стосунки між членами груп будуються на основі ставлення до його ігрової особистості.

Соціальна структура субкультури зумовлюється рівнем гравців і проявляється у таких рангах: 1) недосвідчені, гравці-початківці – ламери, нуби

(від англ. *newboy* – новачок), нубіси; 2) досвідчені гравці зі стажем, які мають авторитет в ігровому середовищі – батько, онотолє тощо.

Підвищення статусу членів цієї субкультури відбувається стихійно і залежить від стажу гравця й оцінки інших членів ігрової групи. Геймерська культура – сукупність різних кланів, що виокремлюються на основі захоплення різними видами ігор (*Quake*, *Doom*, *WarCraft* та ін.).

Середній віковий діапазон геймерів – 14–22 роки. Особливо актуальною ця субкультура є для підліткового віку, тому що її специфічні риси частково задовольняють потребу в дорослості. Нестабільна емоційно-чуттєва сфера, уява, що активно розвивається, знаходять вираження у захопленні комп'ютерними іграми, що можуть негативно впливати на формування самосвідомості підлітків унаслідок прийняття багатьох уявних ролей. Поведінка геймерів у соціумі також може характеризуватися інфантилізмом, дезадаптованістю, різними невротичними станами.

Актуальною проблемою для підлітків, представників цієї субкультури, є виникнення залежності від комп'ютерних ігор, що характеризується такими ознаками: 1) небажання відмовитися від гри; 2) виникнення роздратування, якщо підлітка змушують відволіктися від гри; 3) витрати великих сум грошей на оновлення комп'ютерного забезпечення, пов'язаного з грою; 4) ігнорування домашніх справ і навчання; 5) відсутність уваги до власного здоров'я – нехтування сном та елементарними правилами гігієни, зловживання кавою, нерегулярне харчування без відриву від гри; 6) відчуття емоційного піднесення під час гри; 7) обговорення геймерської тематики з випадковими людьми.

*Тролінг* – соціально-психологічний феномен, що зародився в американському Інтернеті в 1990-х роках, дав початок цілій низці культурних утворень і є синонімом інтернет-хуліганства [249]. Діяльність тролів полягає у розміщенні в Інтернеті повідомлень, метою яких є провокування конфліктів між користувачами сайтів. Основною ознакою неконтрольованої, ненормативної поведінки тролів є анонімність інтернет-спілкування. У цьому

контексті варто згадати про явище так званого кібербулінгу [253; 261], що достатньо інтенсивно поширюється в учнівському середовищі нашої країни.

Отже, можна зробити висновок, що у дослідженнях інтернет-спілкування більше уваги приділено комунікативному аспекту, тоді як особливості перцептивного та інтерактивного аспектів розкрито недостатньо. Щодо впливу мережевої комунікації на структуру особистості, то зафіксовано різні погляди: від констатації тотального негативу до ствердження виключно позитивних наслідків. На нашу думку, потрібно об'єктивно підходити до аналізу цього питання, уникаючи різних шкідливих побутових і наукових стереотипів щодо інтернет-комунікації. Особливо зростає значення вивчення когнітивних змін особистості під час комунікації в мережі. Подальшим полем досліджень може бути вивчення особливостей мультимедійного типу інтернет-спілкування. Наявна інформація також обґрунтовує необхідність аналізу вікової динаміки процесу.

### **1.3. Інтернет-спілкування як чинник когнітивних перетворень підлітків**

Багатоплановість проблеми інтернет-спілкування спонукає до суттєвої диференціації досліджень. Як уже зазначалося, незаперечними є факти специфічного впливу мережевої комунікації на особистість, причому різні аспекти цього впливу вивчені нерівномірно. Так, наприклад, досить детально розкрито зміни в емоційній, мотиваційній сферах учасників інтернет-спілкування, явище інтернет-залежності у віртуальній взаємодії, вплив інтернет-середовища на процеси соціалізації. Як правило, віковий діапазон таких досліджень був зосереджений на юнацькому віці, що обумовлено гарною обізнаністю ознайомленням юнаків та дівчат з новітніми технологіями, а також їхнім прагненням до нових форм спілкування [33; 68; 108; 130; 145; 155; 158; 202]. В останні роки дедалі більше актуалізуються дослідження психологічної структури підлітків у контексті їх перебування в

Інтернеті, проте тема когнітивних перетворень особистості в інформаційному просторі є недостатньо розкритою [8; 52; 65; 66; 88; 102; 105; 109; 142; 153; 190; 191; 194; 210; 215; 223; 247; 264]. Отже, ґрунтовне вивчення проблеми змін мисленнєвої структури в інтернет-спілкуванні потребує ретельного аналізу наявного теоретичного матеріалу.

Роль соціального середовища (у тому числі Інтернету) в розвитку інтелектуальної сфери особистості ґрунтовно вивчало багато дослідників (А. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, Г. М. Кучинський, О. М. Леонтьєв, Р. Г. Мегрелідзе, А. Н. Перре-Клермон, Ж. П'яже, Г. Смолл, О. К. Тихомиров, А. Vandura, R. J. Harris та ін.) [29; 41; 110; 112; 137; 154; 156; 185; 200; 240; 258]. Так, Ж. П'яже робить висновок, що «соціальне життя трансформує інтелект через вплив трьох посередників: мови (знаки), змісту взаємодії суб'єкта з об'єктами (інтелектуальні цінності) і правил мислення (колективні логічні та дологічні норми)» [156, с. 71].

Мабуть, найбільший вплив на розвиток мислення реалізується саме через мовлення і спілкування. Обґрунтування цієї тенденції чітко простежується у поглядах представників радянської психології. У ході численних досліджень Л. С. Виготський доходить висновку, що, незважаючи на різне генетичне коріння, слово і думка перебувають у єдності. Як зазначає О. М. Леонтьєв, «кожна окрема людина стає суб'єктом мислення, лише оволодіваючи мовою, поняттями, логікою, що становлять продукт розвитку суспільно-історичної практики» [112, с. 80]. А. В. Брушлінський теоретично та експериментально доводить тезу про реалізацію основного механізму мислення – аналізу через синтез – у процесі діалогічного розв'язання задач, тобто у спілкуванні.

Нерозривність комунікативних процесів та інтелектуального розвитку О. К. Тихомиров розкриває через принцип єдності спілкування та узагальнення [200]. Причому цей зв'язок має місце на всіх рівнях пізнання – дієвому, образному, словесному. На думку вченого, мислення як компонент міжособистісного спілкування може проявлятися в різних формах: 1) інтерпретація реакцій і рухів співбесідника; 2) розуміння результатів

діяльності та окремих предметних дій; 3) розуміння усного та письмового мовлення.

Вивчення інтернет-спілкування як соціального чинника когнітивних змін особистості може допомогти вирішити низку теоретичних та практичних завдань. Ці дослідження допоможуть заповнити прогалини у теорії віртуальної комунікації та розвитку мислення, з іншого боку, очевидною є їх вагома прикладна значущість. Наприклад, за раціонального підходу комунікативний потенціал мережевих ресурсів можна використовувати для оптимізації навчального процесу. Так, Н. С. Нікіфорова та Л. А. Серих пропонують класифікацію форм організованої діяльності учнів у рунеті (російському сегменті Інтернету): 1) збір інформації (пошук у мережі, онлайніві опитування); 2) змагальна діяльність (електронні олімпіади, вікторини, різноманітні конкурси, фестивалі тощо); 3) співробітництво (телекомунікаційні проекти зі спільного розв'язання проблем); 4) продуктивне спілкування (телеконференції, тематичні чати, обговорення на форумах тощо) [148]. Утілення цих видів роботи у педагогічну практику може супроводжуватися проблемами психологічного характеру, тому для їх ефективного усунення та вдосконалення навчальних занять необхідно більше достовірних наукових даних.

Підлітковий вік як сенситивний для розвитку словесно-логічного мислення є особливо чутливим до впливу інформаційних технологій у цілому, і, зокрема, до віртуальної комунікації через визначальну роль спілкування для особистості. Зокрема, на винятковій актуальності соціальних впливів для формування особистості підлітка наголошував ще Е. Шпрангер, який характеризував цей період як час «вростання у культуру» [228].

Сучасні підлітки проводять у віртуальному світі досить багато часу. С. Б. Цимбаленко на основі результатів експертного аналізу виділяє низку чинників, що впливають на час перебування підлітків у Інтернеті: 1) доступність мережі (технічна та фінансова); 2) привабливість інтернет-контенту (особливо це стосується соціальних мереж і он-лайн ігор);

3) використання Інтернету як інструменту для «скачування» літератури, музики, кінофільмів; 4) вирішення завдань навчальної діяльності; 5) наявність вільного часу; 6) структура інтересів особистості; 7) контроль батьків; 8) самоконтроль [212].

Як бачимо, існує цілий комплекс суб'єктивних та об'єктивних причин, що регулюють активність у мережі. У цьому контексті Т. Г. Веретенко на основі аналізу теоретичних праць виокремлює такі компоненти діяльності в Інтернеті: пізнавальний, комунікаційний, ціннісний, поведінковий [35].

Науковці намагаються з'ясувати залежність психологічних характеристик підліткового віку від особливостей користування комп'ютером. На основі емпіричних даних О. О. Сакбаєв висловлює думку, що у підлітків з високим індексом комп'ютерної орієнтації порівняно з дітьми, що мають меншу інформаційно-технологічну спрямованість, вища осмисленість життя, інтернальний локус контролю, виражена мотивація до досягнення успіху та зосередженість на майбутньому, більш усвідомлені спонуки самореалізації та взаємодії з комп'ютером [179]. Отже, автор достатньо позитивно оцінює вплив інформаційних систем на особистість, проте не всі дослідники поділяють такий оптимізм.

Одним з найбільш актуальних аспектів досліджень перебування підлітків, а також представників інших вікових груп у мережі є вивчення проблеми інтернет-залежності [30; 31; 49; 129; 153; 236; 292]. А. Є. Жичкіна пояснює це явище як нав'язливе (компульсивне) бажання перебувати в Інтернеті та слабку здатність до припинення мережевої активності [64]. Існують інші визначення феномену, а деякі вчені навіть ставлять під сумнів саме його існування.

Проте популярною тенденцією повсякдення є думка, що для сучасних дітей та підлітків характерна тотальна залежність від віртуального світу. Як правило, такий «діагноз» ґрунтується на тривалому перебуванні особистості в Інтернеті, проте цей фактор не є достатньою підставою для визначення аддикції, потрібно орієнтуватися на ширше коло проявів. Зокрема, К. Янг, піонер вивчення інтернет-залежності, виокремлює чотири основні її



симптоми: 1) нав'язливе бажання перевірити електронну пошту; 2) постійне очікування виходу в Інтернет; 3) скарги оточення, що людина надто багато часу перебуває в мережі; 4) скарги оточення, що людина витрачає багато грошей в Інтернеті (ігри, покупки тощо) [236]. Пізніше цей перелік було конкретизовано і розширено: 1) толерантність – для досягнення емоційного задоволення від перебування в Інтернеті потрібно дедалі більше часу; 2) синдром відміни, що виникає внаслідок зменшення тривалості користування мережею або повного його припинення; 3) втрата контролю над часом перебування в Інтернеті; 4) безрезультатні спроби контролю перебування у мережі; 5) значні часові та фінансові витрати на Інтернет; 6) деформація соціальних стосунків особистості (професійної діяльності, навчання, спілкування з друзями та родиною, відпочинку); 7) продовження користування Інтернетом, незважаючи на знання про наявність фізичних, психологічних, соціальних проблем, пов'язаних з мережевою активністю.

Стосовно проблеми співвідношення аддиктивних проявів і віртуального спілкування Т. М. Вакуліч вважає, що залежність від користування засобами інтернет-комунікації проявляється не тільки у збільшенні часу мережевої взаємодії, а й у зростанні кількості перевірок електронних ресурсів на предмет нових повідомлень та залучення до нових тем обговорень [31].

Як бачимо, виділена симптоматика стосується в основному емоційно-вольової і комунікативної сфер, але гіпотетично може зачіпати і когнітивні процеси, що буде проявлятися у змінах процесів перероблення і засвоєння інформації внаслідок аддиктивних трансформацій.

Як уже зазначалося, досліджень впливу Інтернету на інтелектуальний розвиток підлітка досить мало, але заслуговують на увагу роботи, що розкривають закономірності цих процесів в інших вікових періодах. У праці Ю. М. Кузнєцової і Н. В. Чудової з'ясовано окремі аспекти прояву пізнавальних процесів у інтернет-середовищі [106]. Комплексне використання низки діагностичних методик дозволяє говорити про інтелектуальні особливості різних типів користувачів мережі: розробників, що пов'язані з

Інтернетом професійною діяльністю, «жителів», що перебувають у мережі більшу частину часу з метою спілкування, розваг тощо, і звичайних користувачів. Недоліком дослідження є вікова неоднорідність вибірки, оскільки був охоплений широкий діапазон – від 18 до 40 років (студенти і люди з вищою освітою). У процесі статистичної обробки даних суттєві відмінності між групами за ступенем інтернет-активності виявлені тільки за методикою Равена: розробники мають найвищі показники, а у «жителів» вищі результати, ніж у звичайних користувачів. На думку дослідників, відсутність чітких відмінностей між указаними групами свідчить про те, що прагнення до перебування у віртуальному світі не пов'язане зі специфічними особливостями способів перероблення інформації, але може їх зумовлювати.

Крім того, аналіз отриманих даних проводився на основі виокремлення групи новачків (стаж перебування у мережі – від півроку до трьох років) і досвідчених спеціалістів (більше 4-х років). Виявлено вищі показники аналітичності мислення у «довгожителів Інтернету», що вказує на більше прагнення суб'єкта шукати відмінності між об'єктами, ніж знаходити спільні риси. Водночас у «досвідчених» користувачів мережі фіксуються гірша мнемічна здатність і зниження езотеричності. Висловлено думку про те, що отримання нових знань в Інтернеті можливе лише за рахунок символічних, позатілесних дій, – в рамках образних структур, моторні компоненти яких вироблені за межами віртуальності. У цілому дослідники вважають, що інформаційні технології за певних умов стимулюють розвиток інтелектуальних здібностей.

Однією з ключових особливостей інтернет-простору є гіпертекстуальність, тобто тісний взаємозв'язок різних інформаційних блоків, з'єднаних між собою системою лінків (посилань). Аналізуючи це явище, Л. О. Кондратенко наголошує на можливості появи так званої «когнітивної розгубленості», що проявляється у труднощах орієнтування в потоках інформації: на використання лінків накладає відбиток індивідуальне світосприймання користувачів, тому за однаковими посиланнями може бути

сховано різний особистісний зміст [100]. Елементи гіпертексту властиві й процесу інтернет-спілкування, наприклад, коли використовуються посилання на певний текст, графічне зображення при вираженні власних думок.

Виокремлюють низку характерних рис ментальної моделі людини, що перебуває в Інтернеті: 1) пошук інформації займає мінімальний час, що наближує до безпосереднього темпу мислення людини; 2) необмежений доступ до даних мережі значно покращує процеси пам'яті; 3) можливість масової комунікації в реальному часі, що спричиняє активізацію почуття внутрішньої свободи особистості; 4) культ суб'єктивної публічності людини – сміливе висловлення власних думок та прагнення захищати свою точку зору (основою є анонімність як гарантія особистої безпеки); 5) мережеві структури об'єднують їх користувачів у цілісний організм без єдиного центру, що сприяє виникненню відчуття рівності [104]. Узагальнюючи ці характеристики, можна говорити про феномен мережевого мислення як такого, що враховує взаємодію підсистем світу і відрізняється специфічними характерологічними особливостями особистості. Зауважимо також, що у викладеній моделі мережевого мислення переважно наголошується на її позитивних аспектах.

Для пояснення когнітивних змін, що відбуваються під впливом мережі, також використовують термін «кліпове мислення» у значенні дискретного, уривчастого процесу отримання інформації, коли світ сприймається як мозаїка розрізнених фактів і явищ. О. Фельдман і К. Г. Фрумкін вважають наслідком цього феномену низьку шкільну успішність підлітків, що супроводжується послабленням почуття відповідальності та співпереживання [205; 207].

Щодо вивчення проблеми зв'язку Інтернету і когнітивної сфери у підлітковому віці, то одним із найбільш ґрунтовних є дослідження А. В. Кузнецової. Вчена вважає, що розвиток когнітивних здібностей у віці 14–16 років визначається «тривалістю систематичної різноцільової взаємодії з ресурсами мережі і виявляється у різній ефективності реалізації психічної пізнавальної діяльності» [105, с. 188]. Результати досліджень свідчать, що залучення до інтернет-діяльності потребує максимальної активізації

когнітивного процесу: властивості віртуального простору відрізняються від реального світу, тому мислення особистості спрямоване на вирішення специфічних завдань. Таким чином, формуються кардинально нові способи обробки інформації. Також у школярів, які тривалий час користуються мережею, фіксуються достатньо високі показники мнемічних та перцептивних механізмів. Проте при підвищенні стажу інтернет-діяльності темпи інтелектуального розвитку можуть знижуватися, що гіпотетично пов'язано з виникненням залежності та ізоляцією від реального світу.

Центральною складовою когнітивного розвитку підлітка є встановлення поняттєвого мислення. Суттєва зміна структури комунікативного процесу в Інтернеті, трансформація його вербальних і невербальних компонентів може обумовлювати перетворення словесно-логічних форм пізнання, однак робіт, що розкривали б цю проблему в розрізі підліткового віку, майже немає.

Щодо спроб вивчення поняттєвого мислення у контексті використання інформаційних технологій, то нам вдалося знайти лише опис результатів дослідження Л. М. Бабаніна та А. І. Нафтульєва, які аналізували відмінності цього пізнавального процесу в звичайному спілкуванні та опосередкованому комп'ютером [11]. Склад вибірки – 120 осіб від 20 до 50 років. У ролі діагностичного інструментарію було обрано методику визначення понять, яка передбачала якісний аналіз отриманих даних. Дослідження проводилося в кілька етапів: первинне продукування визначень, продукування оригінальних визначень (зміна системи узагальнення), робота з уточнення та добір до сформованого визначення інших слів.

Отримані у ході експерименту результати свідчать, що на першому етапі за кількістю пропонованих визначень обидві вибірки мають приблизно однакові показники. Ефективність використання прийому «оригінальне визначення» для багатозначних слів значно вища у ситуації діалогу з комп'ютером. Також у комп'ютерній взаємодії кращі результати уточнювальної роботи з поняттями. За параметром кількості продукованих ознак на першому етапі спостерігається домінування міжособистісного

спілкування; різниця ефективності на наступних етапах дослідження є менш вираженою. Основним висновком експерименту є теза про відмінність динаміки поняттєвого мислення залежно від ситуації спілкування (реального чи комп'ютерного).

Отже, можна зробити висновок, що у теоретичних джерелах практично не відображено проблему розвитку поняттєвого мислення підлітків у контексті інтернет-спілкування. Тому важливим напрямом подальших досліджень є розроблення та реалізація програми експериментального вивчення проблеми. У зв'язку із цим вважаємо доцільним дослідити вплив різних компонентів мережевої комунікації на операційну структуру поняттєвого мислення у підлітковому віці.

#### **1.4. Організація тренінгу поняттєвого мислення підлітків у контексті проектувально-технологічної парадигми**

Наріжним каменем сучасної науки є філософський принцип зв'язку теорії і практики, проте його реалізація часто супроводжується низкою труднощів, що особливо помітно у психолого-педагогічній галузі. Формування людської особистості вимагає підвищеної відповідальності, що, у свою чергу, передбачає ґрунтовну методологічну підготовку науковця. У цьому контексті однією з основних проблем є вибір найбільш прийнятної теоретичної конструкції для вирішення актуальних практичних завдань. Тому, аналізуючи інформаційний масив з досліджуваної проблеми, важливо було обґрунтувати можливості формування поняттєвого мислення в інформаційному просторі. На нашу думку, у руслі тематики нашого дослідження актуальним є з'ясування базових положень проектувально-технологічної парадигми як відносно нового, але перспективного теоретичного базису. Його основу становлять два поняття: «проектування» і «технологія». Розглянемо їх докладніше.

Терміни «проект» і «проектування» є досить специфічними: при першому сприйманні створюється ілюзія їх зрозумілості й навіть очевидності, але за

більш ретельного підходу проявляється неоднозначність і складність цього явища. У найбільш загальному вигляді проектування визначають як думку про бажаний стан певної системи [1]. П. П. Дітюк наголошує на обов'язковій участі мислення у цьому процесі, воно спрямоване на відсутні у реальності об'єкти [83]. Дослідник також проводить ретельний аналіз історичного розвитку феномену і доходить висновку, що проектування еволюціонувало від фіксації на об'єктах матеріального світу (архітектура, інженерна галузь) до спрямованості на суто мисленнєві конструкторії (наприклад, розроблення моделей соціальних стосунків) [53].

Проектування розглядають як вид діяльності, визначаючи низку його типових ознак: наявність методології; проблемність як обов'язкова умова створення проекту; початкова спрямованість на критерії ефективності, а не істинності; цінність продукту (проекту) навіть за відсутності його втілення у життя. Для кращого розуміння специфіки застосування проектування в освітній галузі доцільно звернутися до наукового доробку Ю. І. Машбиця. Учений виокремлює три рівні цієї діяльності: концептуальний (розроблення моделі бажаних змін), технологічний (визначення системи дій) і практичний (безпосередня реалізація плану). Також важливим теоретичним і методологічним аспектом є виділення типових характеристик проекту: опис неіснуючих об'єктів; можливість практичної реалізації; доступність.

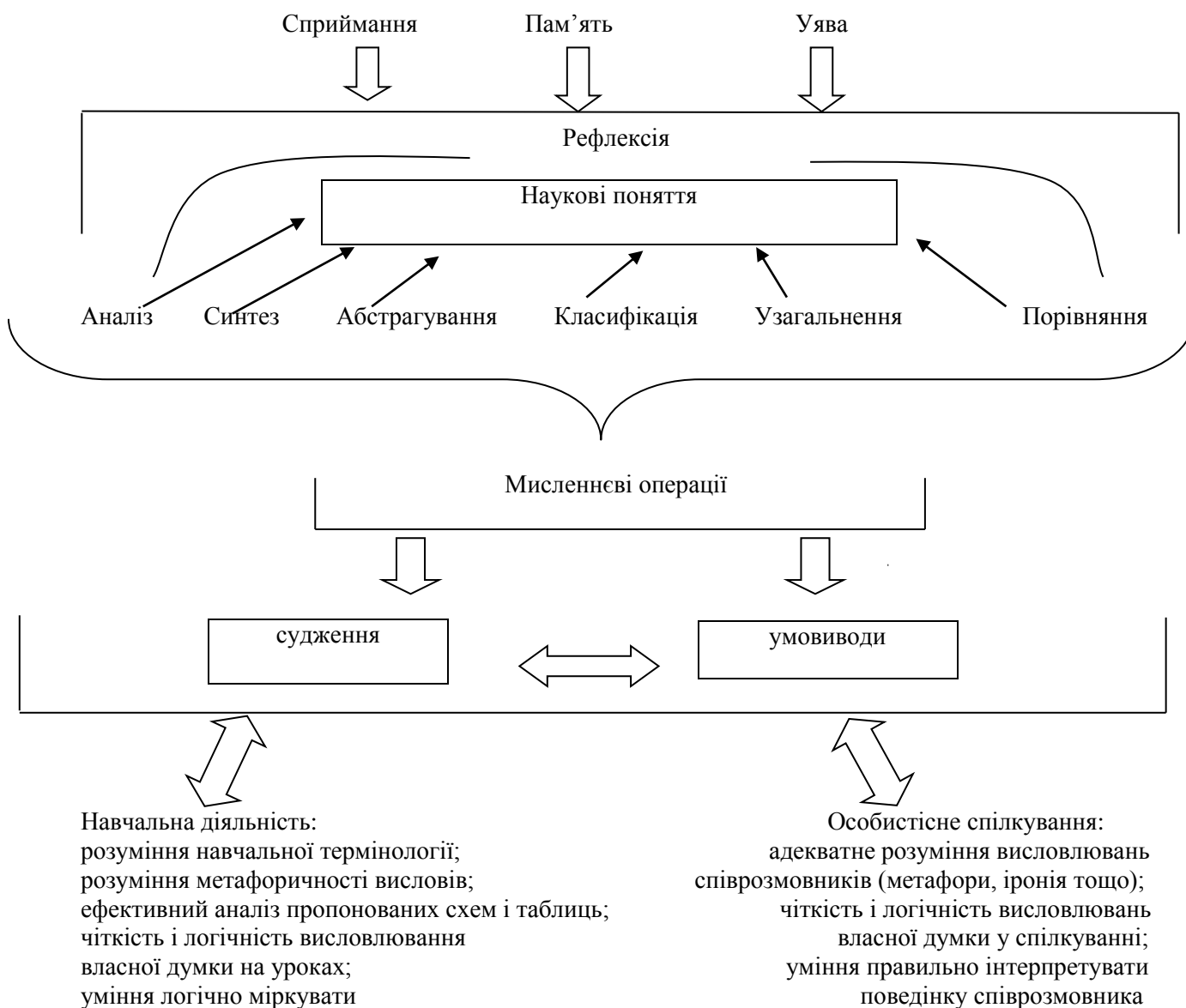
Поняття «технологія» прийшло до психолого-педагогічної науки з виробництва і теж набуло суттєвих трансформацій. Так, раніше навчальну технологію визначали як використання технічних засобів у навчальній діяльності, проте з часом зміст цього терміна значно розширився. На нашу думку, найбільш повним є тлумачення Ю. І. Машбиця, який розглядав навчальну технологію у двох аспектах: 1) діяльність педагога, що істить систему засобів і специфіку їх здійснення; 2) галузь знань про освітню систему. У контексті нашого дослідження орієнтуємося на перший варіант визначення.

Отже, підсумовуючи вищезазначену інформацію, можна сказати, що проектувально-технологічна парадигма розвитку інтелекту спрямована на виправлення проблемних структур пізнавальної сфери за допомогою чітко спланованої системи впливів.

Звернемося до поглядів науковців, які висвітлювали специфіку проектування інтелектуальних процесів. Показовим у цьому плані є дослідження М. Л. Смульсон [189], яка, вивчаючи проблему розвитку інтелекту в юнацькому віці, запропонувала перелік обов'язкових складових його проектування: 1) створення проекту об'єкта, що ґрунтується на усуненні проблемності; 2) створення проекту управління діяльністю особистості або групи осіб; 3) розроблення моделі впливів (навчальних, тренінгових), що забезпечує досягнення бажаної мети.

Отже, відправною точкою проектування є створення нормативної моделі «ідеального» об'єкта, у нашому випадку – поняттєвого мислення (рис. 1.1). Центром модельованого психічного процесу є дії з науковими поняттями, що здійснюються за участі системи мисленнєвих операцій – аналізу, синтезу, абстрагування, класифікації, узагальнення, порівняння. Результатом такого оперування є словесно-логічні форми – судження та умовиводи. У графічній моделі відображено, що розумові операції не є ізольованими, а ефективність їх реалізації залежить від рівня інтегрованості в єдиний інтелектуальний комплекс, регульований рефлексією.

Нарешті, якісне поняттєве мислення неможливе без його тісного взаємозв'язку з основними інтелектуальними процесами – сприйманням, пам'яттю, уявою, що беруть безпосередню участь в утворенні понять. Також необхідно враховувати тісний зв'язок ефективного поняттєвого мислення підлітків із соціальними чинниками, де найбільш вагомими є навчання та особистісне спілкування. Продуктивність словесно-логічного пізнання викликає позитивні зрушення у діяльності особистості, що, у свою чергу, стимулюють розвиток поняттєвого мислення.



**Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель поняттєвого мислення підлітків**

Проектування керувального впливу на особистість передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей. З огляду на це важливим аспектом є конструювання моделі учня, що можна охарактеризувати як опис найбільш типових особливостей учінневої діяльності, специфіки поведінкових проявів, що залежить від особистісного досвіду. У теоретичних джерелах пропонують такі основні види можливих моделей учня: 1) оверлейна – структура предметної сфери поділяється на елементарні одиниці знань, і основна увага звертається на рівень їх засвоєння; 2) різнична – узагальнення соціально-психологічних та поведінкових аспектів особистості й порівняння цієї



інформації з експертним висновком про цю ситуацію; 3) пертурбаційна – оцінювання помилок і пошук їх причин [54].

Жодна з перерахованих моделей не є достатньо вичерпною для проектування навчально-розвивального впливу: їх застосування визначається конкретними педагогічними обставинами. Тому доцільно запропонувати загальну структуру моделі учня, що складається з таких компонентів: 1) загальна інформація – характеристика навчальної програми, основний зміст дисципліни тощо; 2) особливості знань, умінь і навичок; 3) поточна робота, що складається з навчальної інформації (специфіка педагогічного впливу, тривалість вивчення матеріалу) та практичних завдань диференційованих рівнів складності; 4) методи навчання; 5) психологічна характеристика пізнавальних процесів, мотиваційної та комунікативної сфер [54].

Проектування системи впливів передбачає вибір найбільш оптимальних методів і конструювання відповідного розвивального середовища. В якості інструменту розвитку поняттєвого мислення було вирішено обрати інтелектуальний тренінг, що відповідає віковим особливостям підлітка [6; 140; 141]. Оскільки у наукових джерелах згадана технологія висвітлена достатньо глибоко, то описувати загальновідомі положення недоцільно, однак варто зупинитися на деяких важливих моментах.

Специфіка використання тренінгу залежить від вибору методологічного підходу, що визначає тлумачення базових понять. У нашому дослідженні дотримуємося поглядів М. Л. Смульсон, яка розглядає тренінг як вид навчання. В основі такого визначення – розуміння навчання як управління учінневою діяльністю, що є джерелом змін у суб'єкті (Ю. І. Машбиць, Н. Ф. Тализіна) [136; 195].

У площині описаних вище теоретичних положень інтелектуальний тренінг можна охарактеризувати як вид тренінгу, специфічне групове навчання з використанням ефектів фасилітації та наданням більшої особистісної свободи учасникам, що формує пізнавальні структури згідно із заданою моделлю.

Наступним важливим теоретичним моментом є проектування навчального середовища, що передбачає розроблення його базових характеристик і їх реалізацію. Для нашого дослідження найбільш доцільним є опис тренінгового середовища як системи, що забезпечує безперервність навчальних впливів. При цьому термін «навчальний вплив» ототожнюється з поняттям навчальної задачі. Важливо зазначити, що тренінгове середовище лише забезпечує можливість досягнення бажаних результатів, але не є гарантом позитивних змін. Тому важливою умовою ефективності розвивального впливу є ґрунтовна мотивація й позитивна емоційна спрямованість.

Формою реалізації тренінгового впливу було обрано комбіноване, або «змішане» навчання (blended learning), що передбачає поєднання традиційного викладання і мережевого. У якості його теоретичного обґрунтування доцільно проаналізувати психологічні механізми дистанційного навчання, виокремлені Ю. І. Машбицем:

1. Механізм зворотного зв'язку – передбачає організацію ефективної комунікації, яка є основою управлінського процесу. Цей механізм проявляється у постановці й поясненні задачі, керуванні учіннєвою діяльністю. При цьому реалізація зворотного зв'язку є більш ефективною за умови використання відео- та аудіозв'язку, хоча можливим є і знаково-текстовий тип спілкування. Найчастіше проблеми здійснення цього механізму проявляються в неадекватності допомоги учню: дитина повинна самостійно визначити міру і характер підказки, а педагог має дотримуватися цих побажань. Занадто активна участь учителя у виконанні навчальних завдань може негативно вплинути на самооцінку дитини. Особливо це стосується підліткового віку, коли структура самосвідомості є досить уразливою. Тому під час проведення тренінгу допомога учасникам має надаватися лише за умови відповідного прохання або при виконанні занадто складного завдання. При цьому порядок надання підказок у віртуальній взаємодії необхідно узгоджувати при безпосередньому спілкуванні.

2. Довизначення поставленої вчителем задачі: дуже важливий механізм дистанційного навчання, суть якого полягає у трансформації педагогічних завдань в учіннєву задачу дитини, що інтегрується у суб'єктивний простір особистості. Тобто учень має пов'язати поставлені вимоги і умови з власними цілями. У ситуації мережевого тренінгу цей механізм реалізується через детальні пояснення змісту завдання та постановку аналогічних задач у безпосередній взаємодії. У цьому контексті актуальним є з'ясування змісту спонукальної сфери учасників і організація впливу, спрямованого на корекцію деструктивної мотивації до занять.

3. Механізм динамічного розподілу функцій управління між учителем (комп'ютером) і учнем: перехід від зовнішнього керування учінням (оцінювання, контроль) до внутрішнього (самооцінювання, самоконтроль). Йдеться про суб'єкт-суб'єктний підхід до розуміння навчання: учень позиціонується не як об'єкт впливу, а як рівноправний учасник процесу. Можливості цього механізму значно розширюються в умовах використання нових інформаційних технологій, особливо коли мова йде про гіпертекстові системи, що забезпечують учням більш якісне управління власною діяльністю (можливість вибору рівня складності задачі й маршрут вивчення навчального матеріалу). Означений механізм стосується також використання соціальних мереж як навчального засобу. При цьому необхідно враховувати небезпеку занадто близьких стосунків – дистанція між педагогом (тренером) й учнем повинна зберігатися.

Варто також згадати, що нині активно досліджують психологічні аспекти використання інформаційних технологій в освітньому процесі (зокрема, дистанційне та комбіноване навчання) [3; 54; 60; 83; 87; 98; 119; 135; 139; 157; 159; 161; 182; 187; 243–246; 257; 272; 280; 286; 295]. Група науковців під керівництвом М. Л. Смульсон, вивчаючи цю проблему, дійшла таких висновків: 1) групова навчальна і психологічна робота, що здійснюється через мережу Інтернет, є можливою і може бути ефективною при дотриманні певних умов; 2) необхідною умовою такої роботи є створення віртуального освітнього

середовища – спеціально створеного контексту інформаційного простору мережі Інтернет, що забезпечує активне, ініціативне та суб'єктне здійснення різних форм дистанційного навчання та психологічної роботи з учасниками; 3) ефективність групової роботи через мережу Інтернет підвищується у зв'язку із застосуванням інтерактивно-мультимедійних технологій спілкування та взаємодії з її учасниками [188].

Окремо зазначимо, що перевірка ефективності системи розвивальних впливів у проектувально-технологічній парадигмі має свої особливості порівняно з класичною методологією. Так, крім діагностичної процедури та обчислення статистичних критеріїв значущості відмінностей, використовуються критеріальні задачі – завдання, виконання яких можливе лише за умови достатнього рівня розвитку пізнавальних структур, у нашому випадку – операцій поняттєвого мислення. Отже, формування контрольної вибірки не є обов'язковим, оскільки сам факт успішного розв'язання такої задачі є показником ефективності здійсненого формувального впливу.

Отже, здійснення тренінгу поняттєвого мислення підлітків у контексті проектувально-технологічної парадигми може бути ефективним за умови дотримання базових позицій цього методологічного напрямку.

## **Висновки до розділу 1**

Аналіз наукової літератури з проблеми розвитку поняттєвого мислення підлітків та інтернет-спілкування дозволяє зробити низку узагальнень.

Мислення є вищим психічним пізнавальним процесом опосередкованого та узагальненого відображення зв'язків і відношень навколишнього світу. В онтогенезі мислення проходить кілька етапів розвитку, найдосконалішим з яких є поняттєве, що формується на основі понять – когнітивних форм відображення істотних властивостей предметів і явищ. Ця проблема особливо активно вивчалася в радянській психології у контексті концепції культурно-історичного розвитку психіки та теорії діяльності. У роботах представників

цих напрямів аналізується зв'язок слова і думки як основи поняттєвого мислення. Традиційно підлітковий вік вважають сенситивним для розвитку словесно-логічного пізнання: це новоутворення впливає не тільки на інтелектуальну сферу, але й на структуру особистості в цілому.

Поняттєве мислення підлітків активно формується під впливом різноманітних соціальних впливів, ключовими з яких є навчальна діяльність та процес спілкування. Навчання спричиняє утворення наукових понять, що розвиваються з так званих побутових шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу і напруженої розумової праці. Велике значення для цього процесу має постановка задач та їх розв'язання, що враховує специфіку навчальних дисциплін. Розвиток поняттєвого мислення супроводжується вдосконаленням та системною взаємодією основних розумових операцій: аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння, класифікації. Інші види мислення (наочно-дійове та наочно-образне) не зникають, а переходять на якісно новий рівень, інтегруючись зі словесно-логічним пізнанням, обумовлюючи становлення теоретичної картини світу.

Як свідчать результати досліджень, поняттєве мислення молодших підлітків (11–12 років) переважно перебуває на середньому рівні розвитку, що пов'язано з розсіяністю уваги, індивідуальними особливостями когнітивної сфери та труднощами реалізації основних розумових дій. Далі, у 13–15 років відбувається поступове вдосконалення абстрактних форм.

Спілкуванню належить провідне місце у житті підлітка, тому його вплив на розвиток поняттєвого мислення є більш суттєвим, ніж у інші вікові періоди. У цьому контексті привертають увагу комунікативні процеси, що відбуваються у сучасному інформаційному просторі, оскільки віртуальність має низку специфічних особливостей, що обумовлюють зміни в психічній структурі особистості. Середовище Інтернету – це світ, де комп'ютерні технології наповнює змістом соціальна взаємодія користувачів мережі.

Інтернет-спілкування має низку особливих рис: анонімність, фізична нерепрезентованість, можливість ненормативної поведінки, вираження

емоційних проявів за рахунок спеціальних знаків та графічних зображень. Ці особливості є одним з чинників появи та розвитку так званої віртуальної особистості – набору рис, що репрезентують користувача мережі й не завжди відповідають реальності.

Важливим завданням досліджень віртуальної комунікації є створення її класифікаційних систем – для чого існує низка критеріїв, як правило, технічного характеру. Ключовою позицією є поділ інтернет-спілкування на знаково-текстове та мультимедійне, коли існує можливість безпосереднього візуального контакту за допомогою технічних засобів.

У процесі аналізу теоретичних моделей спілкування шляхом розгляду їх мережевого вияву визначено специфічні особливості інтернет-взаємодії. За критерієм впливу виокремлено такі особливості: некритичне сприйняття пізнавальної інформації, складність емоційної стимуляції, ускладненість логічного переконання суб'єктів спілкування, високі потенції сугестивної взаємодії, жорсткі норми ритуалізованої взаємодії. Стратегії комунікативної поведінки у різних ситуаціях дозволяють пояснити явища флейму, флуду, тролінгу. Моделі, що ілюструють характер передавання інформації, виявляють вплив навколишнього середовища та власних психічних особливостей на результат спілкування. Також цікавими є прояви спілкування у діяльності різних соціальних груп мережі (хакерів, геймерів, тролів). Вплив інтернет-субкультур на становлення особистості підлітка є значним і за несприятливих педагогічних умов може бути причиною формування негативних особистісних якостей, що особливо виявляється у геймерських спільнотах.

Наявні теоретичні джерела дозволяють виокремити такі феномени інтелектуальних структур особистості, що виникають під час перебування в Інтернеті: мережеве мислення, кліпове мислення, когнітивна розгубленість, що характеризують як позитивні ефекти (вища осмисленість життя, інтернальний локус контролю, виражена мотивація до досягнення успіху, зосередженість на майбутньому, усвідомлені спонуки самореалізації, зростання показників мнемічних та перцептивних процесів), так і негативні

(низька шкільна успішність, послаблення почуття відповідальності та співпереживання). Ці явища доцільно аналізувати крізь призму інтернет-комунікації як суттєвого чинника соціалізації підростаючої особистості. Ключовою характеристикою підліткового віку є поява словесно-логічних форм мислення, тому динаміка саме цих процесів повинна перебувати у центрі уваги науковців. Результати експериментальних досліджень свідчать про варіативність проявів поняттєвого мислення у ситуаціях реального спілкування та опосередкованого комп'ютером.

Узагалі, якщо говорити про переважання негативного чи позитивного впливу інтернет-спілкування на розвиток особистості у цілому та, зокрема, когнітивної сфери, то важливо не стати заручником стереотипів щодо тотальної шкідливості Інтернету. Ми орієнтуємося на позицію, що існують дискусійні погляди, що потребують подальшого експериментального підтвердження чи спростування.

Основою подальшої роботи є положення проектувально-технологічної парадигми, що передбачають розроблення нормативної моделі поняттєвого мислення підлітків, моделі суб'єкта розвитку й системи розвивальних впливів (тренінгу), а також перевірку отриманих результатів за допомогою критеріальних задач, успішне розв'язання яких передбачає високий рівень сформованості відповідних когнітивних структур. При цьому ми орієнтуємося на розуміння інтелектуального тренінгу як виду навчання. У контексті нашого дослідження перспективним є обґрунтування організації розвитку когнітивної сфери підлітків у комбінованій формі (поєднання безпосередньої та он-лайн взаємодії).

## **РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПОНЯТТЄВОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ**

### **2.1. Методика дослідження поняттєвого мислення в умовах сучасного інформаційно-комунікаційного простору**

Вітчизняні дослідження поняттєвого мислення особистості традиційно ґрунтувалися на культурно-історичній теорії Л. С. Виготського і теорії діяльності. У руслі цих методологічних напрямів вивчення поняттєвого мислення відбувалося через здійснення таких завдань: з'ясування його вікової генези (П. П. Блонський, Л. С. Виготський, А. Р. Лурія, О. К. Тихомиров та ін.), розкриття операційної структури процесу (А. З. Зак, О. М. Леонтьєв, Л. М. Цибух, М. М. Шардаков та ін.), встановлення специфіки навчально-виховного впливу на когнітивний розвиток (П. П. Блонський, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк та ін.). В останні десятиліття на теренах колишнього СРСР популярними стають дослідження, що вивчають поняттєве мислення у контексті загальної структури інтелекту (М. Л. Смільсон, М. А. Холодна та ін.). Зазначимо, що для сучасної зарубіжної методології характерні схожі тенденції, що беруть початок від поглядів Ж. П'яже та позицій гештальтистської теорії. Тому ми вирішили будувати констатувальний експеримент, урахувавши зазначені вище положення.

Іншим аспектом нашої роботи є вивчення особливостей інтернет-спілкування підлітків. Методична сторона цієї проблеми є недостатньо розробленою: оскільки цей напрям досліджень відносно новий, то питання розроблення валідного і надійного інструментарію залишається відкритим. Крім того, наявність різноманітних теоретичних підходів, їх дискусійний характер ускладнює вироблення єдиної методологічної основи досліджень віртуальної комунікації.



Ураховуючи специфіку завдань нашого дослідження, ми орієнтувалися на такі основні теоретичні позиції, що стали основою створення програми експериментального дослідження: 1) поняттєве мислення – це вищий пізнавальний процес, пов'язаний з мовленням, основною характеристикою якого є рівень оперування поняттями; 2) підлітковий вік є сенситивним для розвитку поняттєвих форм мислення; 3) соціальні чинники, зокрема інтернет-спілкування, формують когнітивну сферу особистості.

Орієнтуючись на висновки вчених стосовно загальних особливостей мисленнєвого процесу користувачів мережі й когнітивних перетворень підлітків у інтернет-діяльності, пропонуємо власні думки щодо цієї проблематики та спробу обґрунтування впливу на поняттєве мислення таких складових інтернет-спілкування, як мотиви, зміст, інтенсивність, експресивна основа.

Важливим компонентом будь-якого комунікативного процесу є його мотивація [86; 131]. Тому актуальним є вивчення мотивів інтернет-аудиторії. Російські дослідники О. М. Арестова, Л. М. Бабанін та О. Є. Войскунський провели аналіз теоретичних джерел та емпіричне дослідження, що стали основою для класифікації мотивів взаємодії з Інтернетом: 1) діловий мотив, пов'язаний із професійною діяльністю користувача; 2) пізнавальний мотив – отримання нових знань; 3) комунікативний мотив, який базується на потребі у спілкуванні; 4) корпоративний мотив – орієнтація на співпрацю; 5) мотив самоствердження, пов'язаний із самооцінкою, рівнем домагань та мотивацією досягнення; 6) мотив рекреації – відновлення функціональної працездатності; 7) ігровий мотив – емоційне задоволення, оволодіння новими видами діяльності, тренування та змагання; 8) мотив афіліації, який проявляється в належності до певних віртуальних спільнот та угруповань [7].

На нашу думку, цю класифікацію можна застосувати і до користування комунікативними ресурсами мережі. Перебування в чаті чи соціальній мережі зовсім не означає, що особистість задовольняє виключно потребу в спілкуванні: інструментарій сучасних сайтів разом з комунікативною

складовою дозволяє реалізовувати пізнавальні запити, ігрову діяльність, відпочинок тощо. Відповідно, домінантні мотиви визначають основний вектор діяльності, що, у свою чергу, впливає на розвиток пізнавальних процесів.

Інтернет-середовище також може породжувати специфічні спонуки діяльності. Зокрема, А. І. Лучинкіна виокремлює: мотив внеску (розміщення цікавої інформації), мотив реплікації (відтворення себе в нових віртуальних ідентичностях), мотив утілення в роль (наявний образ наділяється рисами за вибором користувача), мотив присутності (спілкуватися одночасно із великою групою співрозмовників, віддалених географічно) [122]. На нашу думку, запропоновану класифікацію можна розглядати як своєрідне розширення класифікації О. М. Арестової й О. Є. Войскунського.

Очевидно, можна висловити припущення, що переважання пізнавальної мотивації інтернет-діяльності буде позитивно впливати на розвиток мислення. Проте зазначимо, що особистість може перебувати на мережевих ресурсах з метою знайти певну інформацію навчального чи професійного характеру, але ці дії можуть мати суто механічний характер і не передбачати прагнення глибокого пізнання матеріалу і активізації мислення. Водночас стимулювати розумову активність можуть не тільки пізнавальні чинники у «чистому вигляді». Наприклад, рекреаційні мотиви, певні моменти он-лайн гри, ситуації спілкування можуть позитивно впливати на когнітивні процеси, що залежить від місця пізнавальної потреби в структурі особистості та специфіки її задоволення. Велике значення для підлітків має мотив самоствердження, що теж може проявлятися у сфері інтелекту. Тобто при визначенні взаємозв'язку розвитку мислення підлітків та інтернет-комунікації існує проблема виявлення найбільш сильної мотивації особистості, а для цього недостатньо встановити лише домінантну інтернет-діяльність.

Такий вагомий чинник, як інтенсивність спілкування, некоректно визначати тільки за часом перебування в режимі он-лайн: домашня сторінка в соціальній мережі може бути відкрита з метою прослуховування музики, при цьому реальна комунікація відсутня. Тобто для ефективного визначення

впливу мережевого спілкування на когнітивну сферу важливо враховувати справжній відсоток комунікативного навантаження та міру заглиблення у процес. При цьому варто зазначити, що можливість комунікації є на сайтах, що безпосередньо не пов'язані зі спілкуванням.

Змістом інтернет-комунікації підлітків може бути будь-яка сфера дійсності: побут, навчання, взаємини з друзями та батьками, дозвілля тощо. На нашу думку, розвиток поняттєвого мислення обумовлює не тільки зміст, а й форма його реалізації. Тема спілкування визначає його стильові особливості, специфіку формулювання думки, характер уживаних мовленнєвих зворотів, частоту використання певних понять, специфічного жаргону тощо. У випадку віртуального спілкування важливе значення має дотримання граматичних правил, особливо наявність орфографічних помилок [248].

Знаково-текстовий тип інтернет-спілкування характеризується відсутністю безпосереднього сприймання невербальних сигналів (міміки, жестів, поз тіла, пауз, тону голосу), що значно утруднює емоційну взаємодію [251]. Діяльність пізнавальних процесів, у тому числі й мислення, регулюється позитивними чи негативними переживаннями, тому можемо припустити, що вплив експресивних засобів інтернет-простору на когнітивний процес відрізняється від аналогічного впливу в реальній взаємодії. Для підсилення емоційного ефекту учасники інтернет-спілкування використовують аудіо- та відеозаписи, фотографії, «статуси» та «ніки» (псевдоніми) у соціальних мережах, «смайли». Процес інтерпретації такої інформації потребує особливого підходу: розуміння іншої людини відбувається схематично та дискретно, що впливає на загальну структуру мисленнєвого процесу та потребує особливого розумового напруження.

Отже, з'ясування запропонованих вище припущень стало основою для констатувального експерименту, що містив такі етапи:

1. Організаційний етап передбачав формування дослідницької вибірки, добір діагностичних методик, що відповідають вимогам надійності та валідності, проведення пілотажного дослідження, спрямованого на виявлення

можливих труднощів під час збору емпіричних даних та їх усунення. Вибірку було визначено у складі 300 осіб, віком 13–15 років (100 дітей у кожному віковому інтервалі) на основі загальноосвітніх шкіл м. Глухова і м. Конотопа Сумської області. Обираючи цей проміжок, ми керувалися тим міркуванням, що пік встановлення поняттєвого мислення припадає на середину та кінець підліткового віку, тому дослідження його проявів у 11 та 12 років може продемонструвати лише низькі показники сформованості процесу.

2. Збір емпіричного матеріалу, що здійснювався через використання комплексу обраних діагностичних методик.

3. Кількісний і якісний аналіз отриманих даних, що відбувався із залученням таких статистичних методів: лінійної кореляції Пірсона, t-критерію Стюдента, U-критерію Манна–Уїтні, критерію Колмогорова–Смирнова, факторного аналізу (методу визначення головних компонентів). Обчислення проводилися за допомогою комп'ютерної програми SPSS 16.

Основними діагностичними методиками, що використовувалися у дослідженні, були:

- 1) шкала інтернет-залежності Є. Жичкіної (додаток А);
- 2) розроблена анкета з'ясування особливостей інтернет-спілкування (додаток Б);
- 3) анкета визначення мотивів користування Інтернетом (додаток В);
- 4) методика «Порівняння понять» (додаток Г);
- 5) методика «Виявлення загальних понять» (додаток Д);
- 6) тест «Аналогії» (субтест № 3 ШТРР) (додаток Е);
- 7) тест «Класифікації» (субтест № 4 ШТРР) (додаток Ж);
- 8) методика «Логічність умовиводів» (додаток З).

Вибір методик здійснювався відповідно до мети і гіпотези дослідження. Також було враховано загальні положення організації психолого-педагогічних досліджень [127; 164; 165]. Так, діагностика поняттєвого мислення була спрямована на з'ясування особливостей його операцій: аналізу, узагальнення, абстрагування, класифікації, а також логічної структури поняттєвого мислення

підлітків. Пошук інструментарію, який би з'ясував особливості віртуальної комунікації, супроводжувався певними труднощами – потрібно було обрати методику, що могла б максимально реалізувати завдання експерименту.

Основними методами у наявних дослідженнях інтернет-комунікації є бесіди та спеціально розроблені опитувальники, тому нами було розроблено анкету змішаного типу, спрямовану на з'ясування особливостей інтернет-спілкування підлітків. Запитання формулювалися на основі спостережень, аналізу схожих методик (Е. А. Ігнат'євої, Н. А. Лукіної, Є. Щепіліної, К. Янг та ін.) та аналізу теоретичних джерел. Під час складання опитувальника ми намагалися виходити з таких вимог: зрозумілості та логічності запитань, стимулювання зацікавленості респондента, поваги до особистості дитини.

Теоретичною основою анкети була концепція віртуальних особистостей, що активно використовується у сучасній психології інтернет-комунікації [2]. У дослідженні ми орієнтувалися на тезу про взаємозв'язок віртуальної ідентичності та реальних особистісних якостей. Зокрема, О. Є. Войскунський зазначає: «Ідентичність особистості, що пов'язана з її стосунками з іншими людьми, проявляється в мережі через зовнішню самопрезентацію і одночасно належить до складу внутрішніх уявлень людини» [40, с. 101].

Опитувальник складається з 11 запитань, що, на нашу думку, дозволяє уникнути втоми та автоматичного його заповнення (дод. Б). Наголосимо, що анкету було розроблено таким чином, щоб отримати інформацію щодо компонентів інтернет-спілкування, що є основними у нашій роботі: зміст, тривалість, експресивні засоби, мотивація, суб'єктивна значущість, особливості саморепрезентації.

У деяких дослідженнях феномени інтернет-комунікації та інтернет-залежності розглядають у комплексному зв'язку: тривалість спілкування інтерпретується як показник аддикції [68]. Ми ж дотримуємося думки щодо розмежування цих явищ. Однак відповіді на деякі запитання анкети (наприклад, про інтенсивність, важливість спілкування в мережі, частоту зміни аватарок) можуть бути інтерпретовані як ознаки інтернет-залежності.

Тому, щоб встановити можливих аддиктів, було застосовано шкалу виявлення інтернет-залежності А. Є. Жичкіної, психометричні характеристики якої є підтвердженими. Методика складається із семи пунктів, побудованих за принципом дихотомічного вибору, тому до її переваг можна віднести мобільність проведення (дод. А). Обробка даних відбувається за тестовим ключем. У разі виявлення інтернет-залежних осіб планувалося розглядати їх результати окремо, не залучаючи до загального оброблення даних.

Для отримання більш розгорнутої інформації про мотиваційну складову мережевої діяльності особистості було обрано анкету визначення мотивів користування Інтернетом О. І. Горошко, модифіковану для підліткового віку, тому що оригінальна методика була орієнтована на дорослу аудиторію [48]. Внесені зміни мають незначний характер і стосуються адаптації запитань до вікових особливостей досліджуваних (дод. В). Методика складається з 14 тверджень, кожне з яких відповідає певній спонукальній тенденції інтернет-діяльності. Респондент повинен їх оцінити за семизначною шкалою, кожен бал якої відповідає певному рівню значущості мотиву. Обробка даних відбувається шляхом визначення загальних закономірностей за кожним пунктом з подальшим використанням факторного аналізу.

Вибір методик дослідження поняттєвого мислення ґрунтувався на визначенні критеріїв діагностики явища. Керуючись положеннями діяльнісної теорії та поглядами на природу вищих пізнавальних процесів, такими критеріями було обрано основні мисленнєві операції: аналізу, узагальнення, абстрагування, класифікації, а також логічність умовиводів як важливу характеристику словесно-логічної когнітивної форми. На нашу думку, доцільно охарактеризувати кожна з перелічених операцій саме у контексті поняттєвого мислення:

1) аналіз – виокремлення складових частин поняття та суттєвих зв'язків між ними;

2) узагальнення – об'єднання кількох понять в єдину групу на основі спільних ознак;

3) абстрагування – орієнтація на суттєві ознаки понять і відволікання від конкретних, безпосередніх, але несуттєвих;

4) класифікація – розподілення понять на групи, що ґрунтується на виявленні їх спільних і відмінних характеристик.

Методика «Порівняння понять» складається з 22 пар слів, які респондент повинен уважно проаналізувати, виявити спільну ознаку та письмово зафіксувати її у бланку відповідей (дод. Г). Зауважимо, що не всі словесні пари є однозначно поєднуваними – сім позицій представлені випадковими поняттями, що, проте, можуть бути фонетично схожими або пов'язаними ситуативно та несуттєво. Така структура методики дозволяє також опосередковано з'ясувати тенденції ригідності пізнавальної сфери. Обробка результатів проводиться за ключем – за кожен збіг нараховується бал. Також ми враховували точність відповіді респондента – наприклад, якщо словесну пару «золото – срібло» охарактеризовано як «метали» (без прикметника «дорогоцінні»), то нараховувалося половину бала. Таким чином діагностувалася здатність виокремити й охарактеризувати ключову ознаку понять, тобто операція узагальнення.

Методика «Виявлення загальних понять» спрямована на з'ясування вміння особистості при поняттєвому аналізі визначати найбільш суттєві логічні зв'язки між предметами і явищами (дод. Д). Тест містить 20 пунктів, кожен з яких побудований за принципом: основне слово і п'ять, пов'язаних з ним, в дужках. Досліджуваний повинен проаналізувати кожен пункт і підкреслити два поняття, що найбільше відповідають базовому. Процедура дослідження має часові обмеження – 3 хвилини. Підрахунок тестових балів відбувається за тестовим ключем, інтерпретація даних – за спеціальною таблицею. Характерною особливістю методики є ситуація, де респондент повинен абстрагуватися від яскравих, наочних, але ситуативних ознак, а орієнтуватися лише на слова, що визначають сутність першого поняття. Таким чином з'ясовується здатність суб'єкта швидко проаналізувати співвідношення між словами та виявити найбільш суттєві зв'язки.

Методика «Аналогії» являє собою субтест № 3 шкільного тесту розумового розвитку (ШТРР) і спрямована на дослідження рівня розвитку операції абстрагування (дод. Е). Тестовий принцип побудови робить цей засіб мобільним у використанні та зручним при обробці результатів. Структура методики: 25 запитань, що мають 5 варіантів відповідей. Запитання представлені словесними парами, в основі яких є певний логічний зв'язок, саме його респондент повинен виявити і обрати варіант відповіді, що встановлює аналогічний зв'язок з тестовими словами. Інструкція до тесту має розгорнутий характер (з наведенням прикладу), що покликано максимально нівелювати труднощі у розумінні завдання. Час на виконання обмежений – 10 хвилин.

Інтерпретація тесту відбувається не тільки шляхом пояснення загального результату, а й шляхом виявлення тенденцій, пов'язаних з труднощами або, навпаки, легкістю розв'язання. Так, у методиці зафіксовано такі типи зв'язків: рід – вид, частина – ціле, причина – наслідок, протилежність, послідовність, синонімічні поняття, функціональні відношення. Також отримані результати дозволяють з'ясувати сфери знань, де діти мають недоліки засвоєння.

Тест «Класифікації» (субтест № 4 ШТРР) спрямований на виявлення вміння знаходити спільні й відмінні ознаки понять (дод. Ж). Методика складається з 20 рядів по 5 слів, де одне є зайвим за родовою ознакою – досліджуваному потрібно його знайти і підкреслити. Час на виконання – 7 хвилин. Обробка результатів здійснюється через підрахунок правильних відповідей.

Методика «Логічність умовиводів» складається з 20 речень, що репрезентують певне судження – досліджуваний повинен оцінити кожне як істинне чи хибне (дод. З). Під час інтерпретації результатів ураховується не тільки кількісний показник, що обраховується за ключем, а й характер виконання завдання. Важливо встановити, де підліткам легше аналізувати логічну структуру: у реченнях, що ілюструють знайомі, життєві події чи глобальні ситуації.



Зазначимо, що обрані методики можуть давати інформацію про розвиток кількох операцій одночасно. Наприклад, «Виявлення загальних понять» демонструє не тільки аналіз, а й абстрагування, оскільки спрямовує увагу на найбільш суттєві ознаки понять. Також тест «Класифікації», крім власне класифікації, допомагає з'ясувати особливості поняттєвого порівняння суб'єкта. Мисленнєва діяльність є системною, тому важко у «чистому вигляді» виокремити її складові, але при визначенні відповідності діагностичного засобу і словесно-логічної операції ми орієнтувалися на міру участі кожного компонента у вирішенні тестових завдань.

З метою з'ясування потенційних методичних проблем було проведено пілотажне дослідження. Спочатку методики вивчення інтернет-спілкування особистості було апробовано на вибірках, що склалися з 10 осіб 13, 14 та 15 років. Акцентуємо увагу на кількох основних моментах. Виникали труднощі з розумінням підлітками деяких запитань, які далі формулювалися з урахуванням зауважень. Також діти цікавилися можливістю обрання кількох варіантів при заповненні бланка – в результаті було внесено зміни до інструкції. Важливим аспектом використання цих методик у апробаційному дослідженні є той факт, що підлітки (особливо 13 і 14 років) майже не звертають уваги на письмовий інструктаж, а здебільшого зорієнтовані на словесне пояснення. З'ясовано оптимальний часовий інтервал проведення методик – це третя чи четверта перерва або ж початок навчального заняття. Найгірше діти були вмотивовані на роботу на початку дня та після уроків – фіксувалися втома, відсутність бажання працювати, автоматичне заповнення анкет. Проблема обрання найбільш ефективних часових проміжків вирішувалася з адміністрацією школи. Також звернено увагу на те, що деякі діти погоджувалися працювати лише анонімно.

За схожим принципом відбувалася перевірка діагностичного інструментарію вивчення поняттєвого мислення (три вибірки по 10 осіб у різних вікових інтервалах). Стимульний матеріал із цікавістю сприймався учнями, але бажання анонімного виконання завдань було більш виявленим

порівняно з попередньою групою методик, що пояснюється тривогою продемонструвати низький рівень розумових здібностей. Проблема вирішувалася шляхом детального роз'яснення мети тестування: респондентів запевняли, що отримані результати не вплинуть на шкільну успішність та не будуть надаватися вчителям для ознайомлення. Якщо після цього дитина і далі не бажала виконувати методику, то дозволялося підписувати бланк псевдонімом. Випадків категоричної відмови від співпраці зафіксовано не було. Досить часто досліджувані підлітки прагнули обов'язково ознайомитися з власними результатами.

Під час проведення апробації особливих проблем із правильним розумінням завдань виявлено не було, проте акцент робився на усне пояснення, а не письмову інструкцію. Певні труднощі виникали при проведенні методик «Аналогії» і «Класифікації»: дітям доводилося тлумачити зміст деяких понять, що вони не опрацювали за шкільною програмою (наприклад, у 7-му класі не встигли вивчити термін «аорта» тощо). Нам було важливо, щоб шкільна успішність та ерудиція мінімально впливали на показник здатності проводити логічні зв'язки.

При проведенні методики «Логічність умовиводів» підліткам було особливо наголошено на важливості вдумливої роботи, оскільки дихотомічна структура завдань може спричинювати їх автоматичне виконання. Концентрація уваги допомагає орієнтуватися на справжні, глибинні механізми судження, а не його форму.

Оптимальні періоди працездатності аналогічні з виявленими раніше (середина навчального дня). Крім того, керуючись науковими даними щодо динаміки втоми протягом тижня, збір емпіричного матеріалу, як правило, проводився в середу чи четвер.

Виявлені особливості та недоліки було враховано під час реалізації завдань емпіричного дослідження.

## 2.2. Результати дослідження динаміки поняттєвого мислення у підлітковому віці

Для зручності інтерпретації результатів отримані бали кожної з трьох методик відповідно до тестової шкали співвідносилися з такими рівнями: дуже низький, низький, середній, високий, дуже високий, що відображали рівень розвитку досліджуваного аспекту поняттєвого мислення.

Отже, проаналізуємо результати методики «Порівняння понять», що діагностувала операцію узагальнення (табл. 2.1). Дуже низькі показники зафіксовано лише у 6 % 15-річних. Низький рівень діагностовано у 16 % 13-річних, 20 % 14-річних і 22 % 15-річних (близько п'ятої частини загальної вибірки).

Понад 60 % у трьох вікових групах отримали за методикою середні результати, що свідчить про стабільність у розвитку цієї операції.

Найбільший відсоток осіб з високим рівнем досліджуваної властивості зафіксовано у 13 років, у наступних вікових інтервалах ця частка знижується вдвічі. Отримані результати вказують на відсутність чітких тенденцій до зростання чи спаду.

Аналіз відповідей виявив такі особливості виконання завдань:

1. Майже всі підлітки правильно об'єднали такі позиції: «ранок – вечір», «корова – кінь», «дощ – сніг», «яблуко – вишня», «червоний – зелений», «ворона – горобець». Велику кількість правильних відповідей можна пояснити тим, що пропоновані поняття є базовими в ознайомленні з навколишнім світом і їх формування активно відбувається у початковій школі.

2. Фіксуються труднощі з конкретизацією узагальнення деяких понять: наприклад, для пари «золото – срібло» використовується слово «метали» без прикметника «дорогоцінні», позиція «молоко – вода» пояснюється як «рідини» без зауваження «питні», а «льотчик – танкіст» – «професія» без акцентування на воєнному характері діяльності. Тобто особистість

орієнтується на очевидну об'єднувальну властивість і не аналізує інших важливих ознак предметів.

3. Досить поширеною є ситуація встановлення псевдологічних зв'язків між поняттями, що найчастіше проявлялося в позиціях «вовк – місяць» (вис, ліс), «вісь – оса» (лінія), «взуття – олівець» (тверді предмети), «річка – птах» (природа), «окуляри – гроші» (покупка). Причому викривлене узагальнення часто поєднується з правильністю розуміння інших понять методики. Виявлена тенденція також може бути ознакою креативності особистості.

Таблиця 2.1

**Узагальнені результати дослідження операційно-логічних компонентів поняттєвого мислення**

Вікова група	Розподіл результатів, %				
	дуже низький	низький	середній	високий	дуже високий
<b>Результати методики «Порівняння понять»</b>					
13 років	-	16	62	22	-
14 років	-	20	68	12	-
15 років	6	22	60	12	-
<b>Результати методики «Виявлення загальних понять»</b>					
13 років	2	2	58	28	10
14 років	-	-	50	32	18
15 років	-	12	56	24	8
<b>Результати методики «Аналогії»</b>					
13 років	20	20	30	30	-
14 років	6	34	34	26	-
15 років	10	24	48	18	-
<b>Результати тесту «Класифікації»</b>					
13 років	8	24	48	16	4
14 років	-	20	42	38	-
15 років	4	22	60	14	-
<b>Результати методики «Логічність умовиводів»</b>					
13 років	6	10	44	34	6
14 років	6	10	14	38	32
15 років	12	12	18	42	16

Методика «Виявлення загальних понять» спрямована на визначення рівня розвитку поняттєвого аналізу особистості та здатності орієнтуватися на основні властивості об'єктів. Результати досліджуваних є кращими порівняно

з попереднім тестом, причому пік успішності виконання завдань – 14 років (табл. 2.1). Тільки у кількох осіб вікового проміжку виявлено дуже низький рівень поняттєвого аналізу. Низькі показники зафіксовано у 13 років (2 %) і 15 років (6 %). Середній рівень досліджуваної операції є домінантним – властивий більш, ніж половині опитаних. Характерною особливістю динаміки поняттєвого аналізу в інтервалі 13–15 років є досить вагомий відсоток осіб з високими показниками – 28 %, 32 % і 24 % відповідно. Також протягом усього періоду виявлено підлітків, що отримали найвищі результати (10 %, 18 %, 8 %). Таку позитивну динаміку можна пояснити відносною простотою стимульного матеріалу і онтогенетичною первинністю мисленнєвого аналізу, що лежить в основі інших когнітивних операцій.

Методика «Аналогія» була найбільш складною з пропонованого діагностичного пакету, але водночас, дуже інформативною – тест дозволяє з'ясувати не тільки розвиток здатності до абстрагування, але й виявляє якісні характеристики цієї поняттєвої операції (табл. 2.1). Частка опитаних з дуже низькими і низькими показниками становить близько 40 % опитаних у кожній віковій групі. Встановлено, що відсоток середнього рівня абстрагування підвищується у 15 років (з 34 % до 48 %), водночас у цьому ж інтервалі відбувається зниження кількості досліджуваних з високим рівнем операції (з 26 % до 18 %). Осіб з дуже високим рівнем не виявлено. Результати вказують на стрибкоподібний характер розвитку поняттєвого абстрагування, відсутність його стабільної динаміки. У цілому (порівняно з іншими тестами на поняттєве мислення нашого дослідження) за методикою «Аналогії» підлітки продемонстрували найгірші показники, що можна пояснити недостатньою сформованістю поняттєвого абстрагування.

Вивчення заповнених бланків дозволяє зробити висновок, що у всіх трьох вибірках виявлено спільні тенденції у виконанні завдань:

1) найбільш проблемними є запитання № 6 (частина – ціле), № 7 (вид – рід), № 13 (послідовність), № 17 (вид – рід), № 23 (частина – ціле);

2) порівняно легко підлітки виявляли функціональні відношення і тенденцію до протилежності, а відносно складним завданням було встановлення видо-родових зв'язків;

3) на нашу думку, суттєвим чинником успішного абстрагування, крім типу логічного зв'язку, є складність тестової позиції з погляду засвоєння шкільної програми.

Дослідження поняттєвої класифікації продемонструвало наявність тенденцій, схожих до тих, що були виявлені при вивченні попередніх операцій (табл. 2.1). Домінували середні показники розвитку досліджуваного компонента, проте зафіксовано деякі вікові відмінності. У 13 років найбільш типовим є середній рівень розвитку класифікації (48 %). Низький рівень властивий майже чверті опитаних (24 %), високий – для 16 % вибірки. Дуже низька й дуже висока результативність розподілені на рівні 8 % і 4 % відповідно.

У 14 років значно зростає кількість осіб, що мають високі показники класифікації (до 38 %), при цьому частка середніх і низьких показників суттєво не змінюється. Також узагалі зникають крайні значення досліджуваної операції.

У 15 років істотно трансформується розподіл середніх показників (зростає від 42 % до 60 %) і високих (знижується від 38 % до 14 %). За іншими якісними рівнями суттєвих змін не зафіксовано. У цілому результати вказують на нестабільний характер динаміки поняттєвої класифікації підлітків: домінування середнього рівня у 13 років, суттєве збільшення високих значень у 14 років з подальшим їх усередненням у 15 років.

Оскільки тестовий матеріал переважно ґрунтується на змісті навчальних дисциплін, то логічно спрогнозувати залежність результатів респондентів від успішності. Проте у нашому дослідженні засвоєння шкільних предметів не завжди визначає ефективність поняттєвої класифікації. Так, наприклад, траплялися відмінники, які демонстрували низькі показники тестування, і, навпаки, «трієчники» з високим рівнем досліджуваної операції. У контексті

навчальних дисциплін більший відсоток правильних відповідей спостерігався за пунктами, що стосувалися фізико-математичного циклу, історії та літератури. Водночас завдання, що належали до природничих наук (біології та географії) викликали у досліджуваних більше труднощів. Такі результати можна пояснити як специфікою шкільного навчання, так і особливостями зв'язків між словами. Аналізуючи заповнені бланки, можна також зробити висновок, що чіткої залежності ефективності виконання завдань від виду пропонуваного у методиці понять (конкретні, абстрактні, комбіновані) не виявлено. На нашу думку, більш суттєвим для підлітків був тип об'єднувальної ознаки тестових слів (компоненти структури, функціональні зв'язки, спільні властивості тощо).

Аналіз результатів методики «Логічність умовиводів» дозволяє зробити висновок про позитивну динаміку цієї властивості мислення у підлітків (табл. 2.1). У 13-річних спостерігається переважання середніх і високих показників розвитку цієї властивості (44 % і 34 %). Частка інших якісних рівнів є несуттєвою. У 14 років фіксується домінування високого та дуже високого рівнів розвитку логічності, що разом становлять 70 %. Водночас у цьому віковому інтервалі відбувається зниження відсотку осіб з середніми показниками (з 44 % до 14 %). Основною ознакою динаміки досліджуваної властивості 15-річних є зменшення кількості осіб з дуже високими результатами (з 32 % до 16 %). Тобто домінують високі показники логічності умовиводів з приблизно рівномірним відсотковим розподілом інших рівнів (у середньому – 12–18 %).

Аналізуючи якісну сторону виконання методики, зауважимо, що важко виокремити систему суджень, що становила найбільші проблеми для підлітків, оскільки правильні й хибні відповіді за кожним пунктом є приблизно рівномірно розподіленими.

Важливим завданням дослідження було з'ясування статистично значущих відмінностей між тестовими результатами різних вікових вибірок, що допоможе встановити наявність значущих змін у розвитку поняттєвого

мислення. Для обрання коректної статистичної процедури проведено перевірку гіпотези про нормальний розподіл отриманих даних за допомогою визначення критерію Колмогорова–Смирнова для однієї вибірки (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

### Результати визначення критерію Колмогорова–Смирнова

Асимптотична значущість	Вікова група		
	13 років	14 років	15 років
Методика «Порівняння понять»	0,931	0,494	0,434
Методика «Виявлення загальних понять»	0,019	0,039	0,034
Тест «Аналогії»	0,931	0,737	0,746
Тест «Класифікації»	0,593	0,220	0,389
Методика «Логічність умовиводів»	0,855	0,492	0,095

Коефіцієнти асимптотичної значущості, отримані за першою, третьою, четвертою і п'ятою методиками, більші за 0,05, що вказує на відповідність структури статистичного ряду закону Гаусса. Аналіз результатів другої методики («Виявлення загальних понять») дозволяє констатувати відхилення від нормального розподілу, тобто частота крайніх значень змінної є суттєво вираженою (отримані значення менші за 0,05). Отже, для виявлення значущих відмінностей результатів було вирішено обрати критерій Стюдента (1-й, 3-й, 4-й, 5-й тести) і непараметричний U-критерій Манна–Уїтні (2-й тест).

Аналіз отриманих коефіцієнтів дозволяє зробити висновки про відсутність суттєвої різниці між результатами методики № 1 у різних вікових інтервалах підліткового віку (табл. 2.3). Водночас за результатами дослідження абстрагування фіксуються чіткі відмінності у досліджуваному проміжку. Додатковий аналіз відсоткового розподілу свідчить про відсутність стрімкого зростання чи зниження показників, мова йде скоріше про структурну реорганізацію операції. Суттєві зрушення у поняттєвій класифікації фіксуються на межі 14 та 15 років – відбувається значне усереднення показників. Розвиток логічності суджень можна



охарактеризувати як постійну трансформацію, причому у 14 років фіксується значне підвищення її якості, з подальшою стабілізацією у 15 років.

Таблиця 2.3

**Результати визначення t-критерію Стьюдента й U-критерію Манна–Уїтні**

Коефіцієнти тесту Левена й асимптотичної значущості	Віковий інтервал	
	13 – 14 років	14 – 15 років
Методика «Порівняння понять»	0,687	0,449
Тест «Аналогії»	0,002	0,015
Тест «Класифікації»	0,067	0,014
Методика «Логічність умовиводів»	0,003	0,000
Методика «Виявлення загальних понять»	0,202	0,014

Результати обчислення U-критерію Манна–Уїтні вказують на стабільність проявів у 13–14 років і значущі відмінності у 14–15 років ( $p \leq 0,05$ ). Отже, у кінці підліткового віку структура операції поняттєвого аналізу відчутно трансформується, що проявляється у зниженні її якісних показників.

Показники коливань індивідуальних результатів аналізувалися через визначення розмаху варіації отриманих даних (табл. 2.4). За чотирма тестами найменші показники варіативності фіксуються у 14 років (5,5, 5, 13, 9 відповідно), тоді як у 13 і 15 років виявлено більшу ширину діапазону статистичного ряду. Тобто у період 14 років спостерігається зменшення індивідуальних відмінностей у проявах поняттєвого мислення. За першою методикою показник варіативності 15-річних є вищим, ніж 13-річних ( $6,5 < 10$ ), тоді як за результатами другого тесту спостерігається протилежна тенденція ( $10 \geq 6$ ). Аналіз результатів методики «Аналогії» дозволяє зробити висновок про схожість варіативних розмахів крайніх вікових інтервалів (18 і 17). Найвищі показники варіативності за операцією класифікації спостерігаються у 13 років (18–2), натомість вони знижуються в інтервалі 14–15 років за рахунок зменшення верхньої межі статистичного ряду. Показники логічності умовиводів демонструють широкий розмах варіації протягом

усього досліджуваного проміжку, який дещо зменшується у 15 років, що вказує на стабілізацію досліджуваної характеристики мислення.

Таблиця 2.4

**Розмах варіації статистичних рядів досліджуваних компонентів  
поняттєвого мислення**

Показники варіативності	Вікова група		
	13 років	14 років	15 років
Методика «Порівняння понять»	11–4, 5	10,5–5	12–2
Методика «Виявлення загальних понять»	10–2	10–5	9–3
Тест «Аналогії»	20–2	1–4	18–1
Тест «Класифікації»	18–2	15–6	15–3
Методика «Логічність умовиводів»	17–1	20–3	18–4

Для встановлення особливостей внутрішньої операційної структури поняттєвого мислення було обчислено коефіцієнт кореляції за Пірсоном (табл. 2.5).

У 13 років зафіксовано достатньо виражений зв'язок операції абстрагування з узагальненням (0,554) та аналізом (0,556). За іншими змінними значущої кореляції не виявлено. Отримані результати вказують на вагомому роль операції абстрагування у поняттєвій структурі 13-річних. Незначущі показники за більшістю складових можуть свідчити про відсутність чіткої сформованості поняттєвого мислення у цьому віковому відтинку.

У 14 років продовжує зберігатися зв'язок узагальнення та абстрагування, але він стає менш вираженим (знижується до 0,392). Аналогічна тенденція спостерігається з операцією поняттєвого аналізу – коефіцієнт кореляції з абстрагуванням становить 0,287. Також фіксується збільшення інтеграції абстрагування з класифікацією та логічністю умовиводів, що проявляється у зростанні показників зв'язку до 0,426 і 0,554 відповідно. Також значущим є зв'язок між 4-м і 5-м параметрами таблиці – 0,554. Спостерігається незначне збільшення кореляції між аналізом та узагальненням (0,271). Результати

вказують на трансформацію когнітивної структури й стратегії поняттєвого мислення у 14 років. Можна зробити припущення щодо зміни провідного операційного комплексу з «абстрагування – узагальнення – аналіз» на «абстрагування – класифікації – логічність умовиводів».

У 15 років знову збільшується значущість зв'язку абстрагування з аналізом та узагальненням до 0,361 і 0,554. Водночас дещо зменшується, але продовжує залишатися суттєвою кореляція абстрагування з класифікацією та загальною логічністю (0,372 і 0,394). Між двома останніми компонентами поняттєвого мислення зберігається значущий показник (0,550). Як і у вибірках 13-річних і 14-річних, не виявлено суттєвих зв'язків між змінними «узагальнення», «аналіз» та «класифікація», «логічність».

Таблиця 2.5

**Кореляційна матриця між операційно-логічними характеристиками  
поняттєвого мислення**

<b>Операції</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>13-річні</b>					
1. Узагальнення	1	0,151	0,554	0,037	-0,065
2. Аналіз	0,151	1	0,556	-0,041	-0,191
3. Абстрагування	0,554	0,556	1	-0,025	0,008
4. Класифікація	0,037	-0,041	-0,025	1	0,100
5. Логічність умовиводів	-0,065	-0,191	0,008	0,100	1
<b>14-річні</b>					
1. Узагальнення	1	0,271	0,392	0,146	0,183
2. Аналіз	0,271	1	0,287	0,239	-0,058
3. Абстрагування	0,392	0,287	1	0,426	0,549
4. Класифікація	0,146	0,239	0,426	1	0,554
5. Логічність умовиводів	0,183	-0,058	0,549	0,554	1
<b>15-річні</b>					
1. Узагальнення	1	0,153	0,555	-0,024	0,061
2. Аналіз	0,153	1	0,361	0,132	0,019
3. Абстрагування	0,555	0,361	1	0,372	0,394
4. Класифікація	-0,024	0,132	0,372	1	0,550
5. Логічність умовиводів	0,061	0,019	0,394	0,550	1

У цілому аналіз отриманих коефіцієнтів кореляції дає підставу говорити про зміну структурних відношень і, відповідно, основних стратегій поняттєвого мислення у 14 років. Водночас на основі отриманих даних можна припустити, що у 15 років відбувається стабілізація розвитку словесно-логічних операцій.

### **2.3. Аналіз взаємозв'язку розвитку поняттєвого мислення у підлітковому віці з особливостями інтернет-комунікації**

передусім розглянемо динаміку основних характеристик інтернет-спілкування підлітків. Як уже зазначалося, для розмежування аналізу комунікативних показників і проявів інтернет-залежності було застосовано методику А. Є. Жичкіної (табл. 2.6). Як бачимо, інтернет-аддиктів тестування не виявило, тому далі можемо аналізувати особливості інтернет-спілкування безвідносно до явища залежності. Відсоток схильних до залежності осіб становить близько половини вибірки. Ретельний аналіз цих результатів не є основною метою нашого дослідження, проте можна припустити, що незначне переважання схильності до інтернет-залежності у 13 та 15 років може бути пов'язано з віковими особливостями: нормативною кризою та переходом до старшого шкільного віку. Також важливим для інтерпретації отриманих результатів є дослідження мотивації користування інтернет-ресурсами.

Для кращого розуміння аспектів інтернет-діяльності підлітків було вирішено окремо розглянути динаміку кожної тенденції, відображеної в методиці А. Є. Жичкіної.

У трьох досліджуваних вікових інтервалах більшість респондентів (62 %, 52 % і 60 % відповідно) при виникненні негативних переживань (суму, самотності) проводять час у мережі. Зазначимо, що констатується лише факт перебування в Інтернеті, а не його позитивна дія на емоційний стан. Це зауваження зумовлено, зокрема, результатами аналізу другого запитання

методик: абсолютна більшість опитаних підлітків (більше 90 %) не вважає, що Інтернет впливає на їхнє самопочуття.

*Таблиця 2.6*

**Віковий розподіл результатів шкали інтернет-залежності А. Є. Жичкіної**

Вікова група	Розподіл результатів, %		
	не схильні	схильні	залежні
13 років	46	54	-
14 років	56	44	-
15 років	46	54	-

13-річні та 14-річні діти переважно не думають (82 %), що мережа погано впливає на їхнє навчання та спілкування. Проте у 15 років відбувається кардинальне переосмислення ставлення до Інтернету – 80 % підлітків погоджується з його негативним впливом на свою діяльність.

Близько 60 % опитаних у всіх досліджуваних проміжках не вважають за потрібне приховувати тривалість перебування у мережі від своїх знайомих. У прагненні обмежити мережеву активність спостерігається така динаміка: 13 років – 62 % відсотки намагається лімітувати час в Інтернеті; 14 років – 46 % і 15 років – 54 %.

70 % опитаних не думають про мережу, коли в ній не перебувають, тобто домінування нав'язливих думок не зафіксовано. Близько половини опитаних переважно користується Інтернетом для пошуку інформації та спілкування (найменше у 13-річному віці – 38 %).

Отримані результати є досить оптимістичними, втім, для однозначних висновків щодо проблеми інтернет-залежності підлітків потрібно продовжити збір емпіричного матеріалу з використанням додаткового діагностичного інструментарію (наприклад, методики К. Янг). Доцільним є з'ясування особливостей потребнісно-мотиваційної, емоційної сфер респондентів і специфіки соціокультурного оточення. Також актуальним є співставлення отриманих результатів з віковими особливостями підлітків, зокрема з рівнем

сформованості самооцінки, що визначає адекватність аналізу власного ставлення до соціальних явищ, у нашому випадку – Інтернету.

Аналіз результатів розробленої нами анкети здійснювався за окремими запитаннями, кожне з яких висвітлювало певний аспект віртуальної комунікації.

Перше запитання анкети спрямоване на з'ясування суб'єктивної позиції особистості щодо значущості інтернет-комунікації (табл. 2.7).

*Таблиця 2.7*

**Значущість інтернет-спілкування для підлітків**

Вікова група	Розподіл результатів, %		
	інтернет-спілкування важливе	інтернет-спілкування неважливе	важко сказати
13 років	34	66	-
14 років	34	62	4
15 років	68	34	-

Аналіз результатів свідчить про те, що більше половини респондентів 13 і 14 років не вважає віртуальне спілкування важливою частиною власного життя, але у 15 років ставлення кардинально змінюється. Така ситуація може вказувати на недостатню усвідомленість власних потреб, що більш об'єктивно починають аналізуватися у кінці підліткового віку. Також результати опосередковано свідчать про те, що підлітків приваблює в соціальних мережах не спілкування, а інші аспекти (наприклад, перегляд фільмів, ігри тощо). Водночас, як уже зазначалося вище, відповідь на перше запитання передбачала залежність від суб'єктивних уявлень особистості про свою життєдіяльність. Цю особливість необхідно враховувати при обробці результатів.

Друге запитання спрямоване на збір інформації про тривалість інтернет-комунікації підлітків (табл. 2.8). Пропоновані критерії було обрано з орієнтацією на дослідження А. А. Засекіна [68]. З'ясовано, що близько

половини опитаних спілкуються в Інтернеті 1–3 години на добу (при цьому респонденти могли оцінювати як тривалість здійснення власне комунікативного акту, так і перебування у соціальній мережі з суто розважальною метою). Приблизно однаково розподілилася кількість підлітків, що спілкуються менше години і 3–5 годин. Найменше виявлено дітей, що приділяють інтернет-комунікації понад 5 годин – така тривалість може вказувати на схильність до аддиктивної поведінки у мережі. Отже, результати вказують на відсутність очевидного загрозливого впливу віртуального середовища на особистість підлітка, проте для остаточного висновку необхідно визначити особливості мотивації мережевої діяльності.

Таблиця 2.8

#### Часові витрати на спілкування підлітків у мережі

Вікова група	Розподіл результатів, %				
	менше 1 години на добу	1–3 години на добу	3–5 годин на добу	більше 5 годин	Варіант «коли як»
13 років	16	56	20	8	-
14 років	18	50	18	12	2
15 років	10	56	24	10	-

Таблиця 2.9

#### Комфортність спілкування для підлітків

Вікова група	Розподіл результатів, %		
	більш комфортно спілкуються в Інтернеті	більш комфортно спілкуються в реальному житті	немає різниці
13 років	34	58	8
14 років	20	72	8
15 років	18	72	10

Третє запитання ілюструє привабливість віртуального середовища для комунікації (табл. 2.9). З'ясовано, що у вибірці переважають респонденти, яким більш комфортно спілкуватися у реальних умовах, причому їх кількість значно зростає у 14–15 років (від 58 % до 72 %). Додатково пояснювалося, що міра комфортності спілкування – це отримання позитивних емоцій від

комунікативного акту. Ці дані вказують на важливість безпосередніх соціальних контактів для встановлення особистості й емоційного благополуччя підлітка. Цікаво, що у 15-річних спрямованість на реальну комунікацію поєднується з більш усвідомленим ставленням до інтернет-взаємодії (аналіз першого запитання анкети). Отримані результати можна пояснити провідною діяльністю підлітка – інтимно-особистісним спілкуванням, оскільки віртуальний світ надає менше можливостей для створення близьких, довірливих стосунків.

Четверте запитання мало на меті з'ясувати особливості змісту інтернет-спілкування досліджуваного періоду (табл. 2.10). Зазначимо, що обчислення відсотків відбувалося з урахуванням комбінованих відповідей (підлітки обирали кілька варіантів одночасно). Результати свідчать, що найпопулярнішою темою віртуальної комунікації підлітків є особисті справи, тобто стосунки з батьками, дружба, спілкування з протилежною статтю (56 %, 74 %, 76 % відповідно у 13, 14 та 15 років). Зазначимо, що аналіз відповідей респондентів не передбачав з'ясування ефективності інтернет-спілкування для досягнення емоційної гармонії у своєму житті – констатується лише факт обговорення особистих проблем. Менш популярними є навчальні теми і власні інтереси (прочитані книжки, переглянуті фільми тощо). Цікаво, що актуальність тематики, пов'язаної зі шкільним життям, зменшується у проміжку 14–15 років (від 46 % до 14–20 %) опитаних, що, можливо, пов'язано зі зниженням значення навчання у цьому віковому періоді.

*Таблиця 2.10*

#### **Тематика інтернет-спілкування підлітків**

Вікова група	Розподіл результатів, %		
	особисті справи	навчальні справи	обговорення інтересів
13 років	56	46	14
14 років	74	20	26
15 років	76	14	16



П'яте запитання ілюструє рівень відвертості у мережевій взаємодії. Для підлітків характерне переважання епізодичної відвертості в інтернет-спілкуванні (76 %, 88 %, 74 % у 13, 14, 15 років відповідно), тобто віртуальне середовище не сприяє значному розкриттю особистості в міжособистісній взаємодії (табл. 2.11). Порівнюючи отримані результати з аналізом попереднього запитання анкети, можна зробити висновок, що мережеве спілкування не є основою для довірливих стосунків при вирішенні особистих проблем. Відзначимо, що для уточнення даних варто їх зіставити з інформацією про відвертість у реальних контактах.

Таблиця 2.11

### Рівень відвертості підлітків в інтернет-спілкуванні

Вікова група	Розподіл результатів, %		
	повністю відверті	іноді	завжди приховують інформацію
13 років	14	76	10
14 років	4	88	8
15 років	12	74	14

Таблиця 2.12

### Частота зміни аватарки на сторінці у соціальній мережі

Вікова група	Розподіл результатів, %					
	кілька разів на тиждень	щотижня	щомісяця	раз на кілька місяців	раз на кілька років	аватарка відсутня
13 років	4	8	24	62	2	-
14 років	-	14	24	52	6	4
15 років	-	10	30	60	-	-

Шосте запитання анкети може надати інформацію щодо процесів формування віртуальної ідентичності особистості, оскільки постійні зміни аватарок (репрезентаційних зображень у чатах та соціальних мережах) можуть указувати на проблеми з прийняттям і розумінням себе. Переважна кількість підлітків у кожному віковому інтервалі змінює аватарки раз на кілька місяців (62 %, 52 %, 60 %), близько чверті опитаних – раз на тиждень, близько 10 % – щотижня (табл. 2.12). Занадто висока частота зміни зображень (майже щодня)

зафіксована лише у чотирьох 13-річних дітей, що опосередковано свідчить про підвищену тривожність або навіть невротичність особистості та потребує підвищеної уваги педагогів. Також 12 осіб запропонували власні відповіді: про зміну раз на кілька років та відсутність аватарки. Отже, більшість респондентів має стабільні уявлення щодо демонстрації своїх якостей у мережі. Крім того, необхідно пам'ятати про можливість компульсивної зміни зображення, що не пов'язана з особистими переконаннями і не свідчить про зміни самосвідомості.

Додаткову інформацію про стан особистості, особливо структуру ідентичності, у процесі інтернет-комунікації надають відповіді на запитання щодо популярних зображень для аватарок (табл. 2.13). Бачимо, що власні фотографії є найбільш типовим інструментом для мережевої репрезентації підлітків (у 14–15 років частка таких респондентів збільшується до 80–84 %). Такі зміни можна пояснити трансформаціями самосвідомості особистості цього періоду. На другому місці за популярністю зображення героїв книг та фільмів (12–14 % опитаних). Найменше у якості аватарок використовують картини природи (пейзажі, зображення тварин тощо). Серед власних відповідей підлітки пропонували варіанти «персонажі онлайн-ігор», «патріотична символіка», «смішні картинки». Аналіз результатів опосередковано вказує на те, що основою самосприйняття і самоставлення підлітків у Інтернеті є власна зовнішність.

*Таблиця 2.13*

**Популярні зображення для «аватарок» у підлітків**

Вікова група	Розподіл результатів, %					
	власні фотографії	зображення персонажів книг або фільмів	картини природи	персонажі онлайн-ігор	патріотична символіка	смішні картинки
13 років	62	12	8	10	2	2
14 років	80	14	2	2	-	-
15 років	84	12	4	-	-	-

Аналіз восьмого запитання дозволяє отримати уявлення про місце пісень, мелодій, відеороликів, мультиплікації, фотографій для висловлення думки в інтернет-комунікації (табл. 2.14). Така особливість, з одного боку, розширює можливості віртуального спілкування та допомагає компенсувати недостатність емоційної складової процесу, а з іншого – можливо, збіднює словниковий запас особистості. Бачимо, що з віком частота використання мультимедійних файлів збільшується, що може вказувати на розширення арсеналу засобів для передавання власних переживань. Зокрема, варіант «часто застосовую аудіо- та відео файли в інтернет-комунікації» обрали 28 % опитаних у 13 років, 22 % у 14 років і половина 15-річних респондентів. Як уже зазначалося, ці зміни у структурі віртуального спілкування є потенційним свідченням прагнення компенсувати емоційні труднощі. Водночас така ситуація створює додаткове навантаження на процеси соціальної перцепції й вимагає їх більшої інтелектуалізації.

Таблиця 2.14

**Частота використання аудіо- та відеофайлів підлітками в інтернет-спілкуванні**

Вікова група	Розподіл результатів, %			
	завжди	часто	іноколи	ніколи
13 років	2	28	60	10
14 років	8	22	56	14
15 років	2	50	48	-

Таблиця 2.15

**Частота використання «смайлів» у інтернет-спілкуванні**

Вікова група	Розподіл результатів, %		
	постійно	іноді	ніколи
13 років	38	54	8
14 років	30	60	10
15 років	58	40	2

Дев'яте запитання покликане з'ясувати популярність використання «смайлів» – комбінацій знаків, що характеризують певну емоцію (табл. 2.15).

Варто зазначити: виявлено невелику кількість осіб у кожному віковому періоді (8 %, 10 % і 2 %), які взагалі не використовують ці знаки у віртуальному спілкуванні, а частота їх застосування у процесі інтернет-комунікації зростає з віком. Так, у 15 років частка дітей, що постійно використовують смайли, становить більше половини опитаних – 58 %. Тобто продовжує спостерігатися тенденція до трансформації структури інтернет-комунікації у кінці підліткового віку. Взагалі, ситуація частого використання «смайлів» у інтернет-спілкуванні є прогнозованою, оскільки ці знаки допомагають компенсувати труднощі з розумінням інформації, що особливо проявляються у знаково-текстовому типі мережевої комунікації. Зазначимо також, що з появою яскравих мальованих смайлів зросла ефективність перцептивної складової віртуального спілкування.

Таблиця 2.16

#### Використання типових «інтернет-слів» у реальному житті

Вікова група	Розподіл результатів, %	
	використовують	не використовують
13 років	54	46
14 років	36	64
15 років	44	56

Інтернет-середовище є джерелом специфічної лексики (наприклад, *спс* – спасибі, *хз* – хтозна, *лол* – сміх тощо). Особливості входження цих слів у повсякденне життя ілюструє десяте запитання анкети (табл. 2.16). Зазначимо, що у цьому запитанні констатується сам факт появи таких слів у мовленні, а не частота їх уживання. Результати розподілилися приблизно порівну у всіх трьох вікових групах, тільки у 14-річних фіксується більш істотне переважання осіб, що не використовують інтернет-жаргон у реальних ситуаціях. Поява таких слів у повсякденному житті не обов'язково буде свідчити про істотні зміни когнітивної структури під впливом інтернет-спілкування – можливою є ситуація поверхового наслідування модних

тенденцій. Проте використання мережевої лексики може бути також ознакою інтернет-аддикції.

Останнє запитання анкети орієнтоване на з'ясування широти віртуального спілкування підлітків. Наголосимо, що оптант повинен був указати не формальну кількість контактів у соціальній мережі (так званих «друзів»), а кількість осіб, з якими безпосередньо здійснюється обмін повідомленнями. З'ясовано, що з віком поступово зменшується реальне коло інтернет-комунікації підлітків. Так, якщо у 13–14 років воно становить у середньому 20–30 осіб, то у 15 років – 5–15 осіб, що може свідчити про зростання вибіркової комунікативного процесу та підтверджує припущення про більшу його осмисленість.

Повнішу інформацію щодо специфіки інтернет-спілкування може дати аналіз кореляційних зв'язків між його характеристиками, що цікавили нас у контексті основної мети дослідження (табл. 2.17). Було обрано п'ять параметрів: інтенсивність, тематика, використання аудіо- та відеофайлів у повідомленнях, частота використання «смайлів», уживання мережевого сленгу в реальному житті. Для обчислення коефіцієнтів кореляції Пірсона дані анкети переводилися у числові показники. Окремо необхідно наголосити, що побудова шкали відповідей про теми інтернет-спілкування відбувалася за такою схемою: 1 – обговорення особистих проблем; 2 – навчальних справ; 3 – пізнавальних інтересів. Тобто простежується тенденція: від емоційно забарвленої тематики до більш інтелектуалізованої, що враховувалося під час інтерпретації статистичних закономірностей.

Отже, можемо спостерігати відсутність чіткого зв'язку між більшістю компонентів інтернет-спілкування у вибірці 13-річних. Фіксується слабка обернена кореляція між інтенсивністю комунікативного процесу і використанням смайлів ( $-0,368$ ) та мережевої лексики ( $-0,375$ ). Показники не є достатньо виявленими, але разом з тим можуть опосередковано вказувати на те, що особистість цього віку не надає значної уваги зовнішнім атрибутам віртуального життя. Також спостерігається дуже слабка кореляція між

частотою використання мультимедійних засобів у інтернет-спілкуванні та інтенсивністю комунікативного акту (0,242) і вживанням мережевого жаргону в повсякденному житті (0,269). Очевидно, цими показниками можна знехтувати, однак результати потенційно вказують на актуальність аудіовізуальної стимуляції для віртуальної комунікації, що компенсує емоційну недостатність.

У 14 років зв'язки між окремими складовими інтернет-спілкування є більш значущими, але загальна тенденція продовжує зберігатися. Зокрема, його інтенсивність корелюється з показниками тематики (0,432), тобто обговорення особистих проблем хоча і є доволі вираженим, але менш тривалим, ніж пізнавальне спілкування. Високі коефіцієнти оберненої кореляції інтенсивності з частотою використання смайлів (-0,675) можуть свідчити про зменшення частки експресивних засобів при збільшенні часу комунікації. Також фіксується дуже слабкий зв'язок змісту тем з використанням мультимедійних файлів (0,344) та смайлів (0,393), тобто навчальне та пізнавальне спілкування підлітки намагаються зробити більш емоційним. Цікаво, що у вибірці 14-річних обернена кореляція між інтенсивністю мережевого спілкування та частотою вживання інтернет-жаргону перетворюється на дуже слабку пряму (0,247). Така тенденція може свідчити про початок більшої заглибленості особистості у віртуальний світ.

У вибірці 15-річних продовжує зберігатися тенденція, виявлена у попередній віковій групі. Зокрема, знову фіксується, але дещо знижується обернена кореляція між інтенсивністю інтернет-спілкування та використанням смайлів (-0,399). Також залишається зв'язок між тематикою та частотою вживання смайлів (0,376). Знову з'являється слабка кореляція між використанням мультимедійних засобів і вживанням мережевого жаргону (0,220).

У якості висновку можна констатувати, що найбільша інтегрованість процесуальних характеристик віртуальної комунікації спостерігається у 14 років. Також доцільно припустити, що емоційна складова інтернет-

спілкування має ключову роль для особистості підліткового віку. Водночас більшість отриманих коефіцієнтів кореляції є слабкими або дуже слабкими, тому запропоновані нами припущення потребують перевірки додатковими дослідженнями.

Таблиця 2.17

**Кореляційна матриця показників інтернет-спілкування у підлітковому віці**

<b>Характеристики</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>13 років</b>					
1. Інтенсивність	1	0,153	0,242	-0,368	-0,375
2. Тематика	0,153	1	0,084	0,000	0,071
3. Мультимедійні засоби	0,242	0,084	1	0,000	0,269
4. Використання смайлів	-0,368	0,000	0,000	1	0,196
5. Мережева лексика	-0,375	0,071	0,269	0,196	1
<b>14 років</b>					
1. Інтенсивність	1	0,432	0,240	-0,675	0,247
2. Тематика	0,432	1	0,344	0,393	0,191
3. Мультимедійні засоби	0,240	0,344	1	0,060	0,064
4. Використання смайлів	-0,675	0,393	0,060	1	-0,347
5. Мережева лексика	0,247	0,191	0,064	0,064	1
<b>15 років</b>					
1. Інтенсивність	1	0,007	0,188	-0,399	0,161
2. Тематика	0,007	1	0,048	0,376	0,180
3. Мультимедійні засоби	0,188	0,048	1	0,118	0,220
4. Використання смайлів	-0,399	0,161	0,118	1	0,097
5. Мережева лексика	0,161	0,180	0,220	0,097	1

Важливим напрямом нашого констатувального дослідження було з'ясування особливостей спонук мережевої діяльності підлітків і, зокрема, значущості комунікативних мотивів. Для кількісного аналізу динаміки мотивів користування Інтернетом було використано факторний аналіз (метод головних компонент), де у ролі змінних були пункти анкети для визначення мотивів користування Інтернетом (дод. В). У процедурі було застосовано varimax-оберт, тобто визначення кількості значущих факторів відбувалося за критерієм Кайзера, при цьому кількість факторів не обмежувалася.

Інтерпретація отриманих результатів відбувалася через аналіз розподілу факторних навантажень та пояснення отриманих факторних груп. Особлива увага зверталася на зміни змісту виділених факторів на кожному віковому відтинку.

Аналіз результатів, отриманих у вибірці 13-річних, дозволяє виокремити чотири основні групи мотивів (табл. 2.18). Перший компонент можна охарактеризувати як комунікативно-релаксаційну мотивацію, що пояснює використання Інтернету з метою пошуку друзів, спілкування з протилежною статтю, цікавого проведення часу, обговорення спільних інтересів, перегляду фільмів та прослуховування музики. Бачимо, що у цьому комплексі прагнення до розваг поєднується з потребою в спілкуванні, де остання є домінантною. Факторні навантаження змінних відрізняються несуттєво, що свідчить про відсутність провідного мотиву. Використання Інтернету з метою отримання доступу до аудіо- та відеофайлів має дещо меншу значущість. Ігровий мотив не залучено до групи комунікативно-релаксаційних мотивів через його незначне навантаження і більші показники в іншому факторі. Отримані результати можна пов'язати з вираженою потребою підлітків у спілкуванні.

Другий компонент можна визначити як інструментальний, що об'єднує мотиви, пов'язані з виконанням певної навчальної і трудової діяльності. Цей фактор охоплює використання Інтернету з метою підготовки до проведення шкільних заходів, виконання певної роботи, спілкування під час підготовки шкільних завдань, прояву власної творчості. Показники факторних навантажень у цілому є нижчими, ніж у попередньому компоненті, що може вказувати на меншу значущість освітньої сфери порівняно з комунікативною. Зазначимо, що творчі мотиви шкільного життя переважають над навчальними у ставленні до Інтернету.

Наступний фактор можна охарактеризувати як мотивацію залучення до віртуального світу, що проявляється в ізоляції від інформації про події навколишнього світу (від'ємні значення кореляції), зменшенні самотності в інтернет-середовищі та захопленості мережевими іграми. Структуру цього



комплексу можна пояснити прагненням підлітків відмежуватися від особистих проблем шляхом втечі в іншу реальність. Така поведінкова стратегія потенційно свідчить про ймовірність інтернет-залежності, але, водночас, може пояснюватися складністю вікового розвитку підлітків (пошук альтернативних соціальних середовищ).

Таблиця 2.18

## Розподіл факторних навантажень у вибірці 13-річних

Мотиви користування Інтернетом	Компоненти			
	1	2	3	4
знайти друзів	0,740			
симпатія до протилежної статі	0,727			
цікаво провести час	0,722			
спільні інтереси	0,719			
музика і фільми	0,617			
проводити заходи		0,755		
вияв творчості		0,684		
спілкування про шкільні завдання		0,591		
виконати роботу		0,504		
інф. про події			-0,775	
зменшення самотності		0,404	0,652	
он-лайн ігри	0,499		0,648	
комп'ютерні програми				0,855
інф. для навчання				0,547

Четвертий компонент має лише дві складові та поєднує мотиви пошуку комп'ютерних програм і навчальної інформації, що дозволяє говорити про фактор пізнавально-інструментальної мотивації. Можна також стверджувати, що використання інформаційних технологій є досить значущим для підлітків цього вікового проміжку. Низькі коефіцієнти кореляції пошуку навчальної

інформації через Інтернет можуть указувати на зменшення актуальності навчальної діяльності для підлітків.

Аналізуючи результати вибірки 14-річних, можемо констатувати збільшення кількості факторів мотивації інтернет-діяльності до п'яти (табл. 2.19). Першим виділеним компонентом, як і в 13 років, є комунікативний, але його змістове наповнення дещо відрізняється. Мотив цікавого проведення часу має несуттєве факторне навантаження, а перегляд фільмів і прослуховування музики взагалі не представлені у структурі комплексу, що може вказувати на більш серйозне, виважене ставлення до процесу спілкування в Інтернеті. Цікаво, що мотив уникнення самотності в Інтернеті поєднується з прагненням до спілкування, а не з втечею до віртуального світу, як у попередній віковій групі. Також більш вагомою стає позиція «обговорення спільних інтересів», що по суті детермінує інші змінні чинника. У цілому ж значущість мотивації спілкування в Інтернеті у 14-річних зростає.

Більш оформленим стає ігровий мотив, який у поєднанні з пошуком комп'ютерних програм утворює окремий фактор. Цей компонент можна охарактеризувати як комп'ютерну (інформаційно-технологічну) заглибленість, де емоційне задоволення поєднується з інструментальним пошуком. Показовим є той факт, що кореляційні зв'язки релаксаційної складової (цікаве проведення часу) з фактором є низькими, що може свідчити про більш серйозне ставлення до мережевої гри. Можна припустити, що це пов'язано із значущістю рис віртуальної особистості, змагальними тенденціями, можливістю самореалізації в ігровій реальності. Коефіцієнти кореляції ігрового мотиву зростають порівняно з результатами 13-річних, що може вказувати на збільшення значущості цієї інтернет-спонуки.

Третій компонент вибірки 14-річних визначаємо як релаксаційний, де значні факторні навантаження мають змінні «слухати музику та переглядати фільми» і «проведення шкільних та позашкільних заходів» (від'ємна кореляція). Бачимо, що наявність оберненого зв'язку вказує на мінімізацію

використання мережі з метою підготовки до учнівської самодіяльності. Причому на відміну від попередньої вибірки у структурі цього фактора зникають комунікативні мотиви.

Таблиця 2.19

## Розподіл факторних навантажень у вибірці 14-річних

Мотиви користування Інтернетом	Компоненти				
	1	2	3	4	5
спільні інтереси	0,832				
симпатія до протилежної статі	0,761				
знайти друзів	0,761				
зменшення самотності	0,732				
он-лайн ігри		0,873			
комп. програми		0,757			
проводити заходи			-0,743		
музика і фільми			0,709		
інф. для навчання				0,697	
спілкування про шкільні завдання				0,637	
виконати роботу				0,578	
вияв творчості					0,853
цікаво провести час	0,410	0,450			-0,457
інф. про події			0,431		0,455

Наступний фактор визначаємо як інструментально-пізнавальний, де найвагомішою складовою є отримання інформації для навчання. Також до компонента належать мотиви спілкування про шкільні завдання та виконання роботи. Зазначимо, що факторні навантаження цих змінних є дещо вищими, ніж у попередній вибірці, тому можна констатувати незначне зростання значущості Інтернету для навчальної діяльності підлітків.

Останній виділений фактор мотивів користування Інтернетом – прояв творчості. Порівняно з результатами 13-річних цей компонент набуває більш

ізолюваного характеру – фактично не пов'язаний з іншими спонуками (слабкі показники кореляції наявні зі змінними «цікаве проведення часу» та «отримання інформації про події»). Виявлену тенденцію можна пояснити відсутністю актуальності віртуального середовища для прояву креативності у підлітковому віці.

Аналіз отриманих результатів у вибірці 15-річних указує на подальшу диференціацію мотивів користування Інтернетом у підлітковому віці: виокремлено 6 компонентів (табл. 2.20). Більш виявленим стає фактор релаксаційної мотивації, що базується на прагненні цікаво провести час. Показово: ця змінна корелює з прагненням зменшити самотність, що може вказувати на своєрідну «психотерапевтичну» роль мережі, яка супроводжує розважальний аспект. Відзначимо, що формулювання «цікаве проведення часу» відображає суб'єктивні уявлення респондентів і по-різному може трактуватися підлітками. Позиція щодо музики і фільмів теж наявна у цьому факторі, але має незначне навантаження.

Другий фактор (інструментальний) є біполярним, тобто містить змінні з прямим і оберненими кореляційними зв'язками. Основою цього чинника є мотив виконання роботи, показники якого у 15-річних є найвищими у всьому досліджуваному проміжку. Також позитивні навантаження, але менш значущі має мотив отримання інформації для навчання. На основі від'ємних показників змінних «пошук друзів» та «спілкування про навчальні справи» можна зробити висновок, що у цьому компоненті інструментальні тенденції використання Інтернету поєднуються зі зменшенням комунікативних проявів.

Третій компонент можна коротко охарактеризувати як освітньо-інструментальну мотивацію, що містить спонуки, пов'язані з особливостями шкільного життя (пошук навчальної інформації, суспільна активність), а також обернений зв'язок з розважальним аспектом. Системоутворювальною змінною є підготовка до шкільних і позашкільних заходів.

Зберігається значущість комунікативного фактора, але мінімізується його зміст: обговорення спільних інтересів поєднується з симпатією до

протилежної статі. Високі факторні навантаження змінних можна пояснити віковими особливостями особистості підлітка – розвитком сфери інтересів, інтимно-особистісним спілкуванням як провідною діяльністю. Також отримані дані вказують на трансформацію ставлення до протилежної статі, що стає більш серйозним та інтелектуалізованим. У цьому контексті доцільно згадати, що за результатами аналізу анкети обговорення особистих питань у Інтернеті є актуальним для більш, ніж 75 % 15-річних.

Таблиця 2.20

## Розподіл факторних навантажень у вибірці 15-річних

Мотиви користування Інтернетом	Компоненти					
	1	2	3	4	5	6
цікаво провести час	0,847					
зменшення самотності	0,704					
виконати роботу		0,852				
знайти друзів	0,402	-0,679				
спілкування про шкільні завдання		-0,603				
інф. для навчання		0,583	0,506			
проводити заходи			0,864			
музика і фільми	0,505		-0,560			0,457
спільні інтереси				0,855		
симпатія до протилежної статі				0,794		
інф. про події					0,713	
комп. програми					0,696	
он-лайн ігри					0,647	
вияв творчості						0,893

Знову виникає фактор інформаційно-технологічної заглибленості, що об'єднує пошук інформації про новини і комп'ютерних програм, а також захоплення он-лайн іграми. Зазначимо, що у цьому компоненті цікавість до

навколишнього світу поєднується із заглибленням у віртуальну ігрову реальність – об'єднувальною ланкою цієї системи є взаємодія з комп'ютером. Цікаво, що порівняно з попередньою віковою групою знижується факторне навантаження ігрового мотиву, але водночас підвищується показник інформаційної спонуки (значення Інтернету як джерела новин). Ці дані можуть свідчити про зміни у структурі інтересів підлітка та підвищення суспільної активності особистості.

Останнім, шостим, компонентом, як і в попередній вибірці, є мотивація до творчості, що також є ізольованою від інших змінних.

*Таблиця 2.21*

**Фактори мотивації користування Інтернетом у підлітковому віці**

Віковий проміжок	Мотиваційні фактори
13 років	1. Комунікативно-релаксаційний 2. Інструментальний 3. Залучення до віртуальності 4. Пізнавально-інструментальний
14 років	1. Комунікативний 2. Інформаційно-технологічна заглибленість 3. Релаксаційний 4. Інструментально-пізнавальний 5. Прояв творчості
15 років	1. Релаксаційний 2. Інструментальний 3. Освітньо-інструментальний 4. Комунікативний 5. Інформаційно-технологічна заглибленість 6. Прояв творчості

Аналізуючи узагальнені результати факторного аналізу (табл. 2.21), констатуємо збільшення факторів у кожному віковому проміжку, що вказує на поступове зростання диференціації компонентів ставлення до Інтернету. Показовою психологічною характеристикою є стабільні прояви чинника інформаційно-технологічної заглибленості, що є ознакою спроб «втечі» до віртуальності від особистих проблем. Також у контексті нашого дослідження

важливою є інформація щодо збереження значущості комунікативної мотивації користування Інтернетом протягом підліткового віку.

Для виявлення міри зв'язку між динамікою компонентів інтернет-спілкування і розвитком поняттєвого мислення у підлітковому віці було проаналізовано результати обчислення кореляції Пірсона.

У цілому результати вибірки 13-річних указують на відсутність чіткого зв'язку за більшістю параметрів (табл. 2.22). Так, показники узагальнення не мають значущої кореляції між інтенсивністю інтернет-спілкування, тематикою та використанням «смайлів». Разом з тим фіксується слабкий, але суттєвий зв'язок цієї операції з частотою появи аудіо- та відеопродукції у повідомленнях користувачів (0,483) та слів мережевого сленгу як складовими реальної комунікації (-0,379). Отримані результати вказують на те, що додаткові сенсорні ефекти віртуального спілкування можуть чинити позитивний вплив на поняттєве узагальнення, тоді як використання специфічного інтернет-жаргону є потенційним дестабілізуючим чинником. Тобто можна висловити припущення – ефективність досліджуваної операції може підвищувати візуально-емоційна стимуляція.

Отримані коефіцієнти за операцією аналізу дають підставу стверджувати відсутність її зв'язку з більшістю характеристик інтернет-спілкування. Проте фіксується дуже слабка кореляція з використанням мультимедійних засобів мережевої комунікації (0,227).

Операція абстрагування 13-річних не пов'язана з тематикою, частотою вживання «смайлів» та тривалістю комунікації. Водночас, як і в операції узагальнення, спостерігається слабкий, але досить значущий зв'язок з наявністю аудіо- та відеофайлів у повідомленнях (0,485). Крім того, продовжує зберігатися обернена кореляція з уживанням слів мережевого сленгу.

Аналіз коефіцієнтів, отриманих за операцією класифікації, засвідчив відсутність зв'язку за всіма досліджуваними параметрами інтернет-комунікації, крім тривалості (-0,357).

Таблиця 2.22

**Кореляційна матриця операційно-логічних компонентів поняттєвого мислення й характеристик інтернет-спілкування у підлітковому віці**

Операції поняттєвого мислення	Показники інтернет-спілкування				
	Інтен- сивність	Теми	Аудіо- та відео- файли	«Смайли»	Слова мережевої лексики
13 років					
Узагальнення	0,085	0,004	0,483	0,142	-0,379
Аналіз	0,162	0,005	0,227	0,175	-0,044
Абстрагування	0,187	0,082	0,485	0,181	-0,329
Класифікація	-0,357	-0,006	0,130	-0,197	-0,104
Логічність умовиводів	-0,139	0,021	0,145	0,392	0,154
14 років					
Узагальнення	-0,123	-0,105	0,000	-0,283	0,164
Аналіз	0,060	0,009	0,337	-0,142	-0,220
Абстрагування	-0,086	0,182	0,233	-0,283	-0,123
Класифікація	-0,021	0,132	-0,048	-0,177	-0,050
Логічність умовиводів	-0,275	0,248	0,005	-0,224	-0,181
15 років					
Узагальнення	0,038	-0,121	0,090	0,000	0,016
Аналіз	-0,048	0,185	0,030	0,143	0,174
Абстрагування	0,008	0,119	0,022	0,036	-0,097
Класифікація	-0,070	-0,196	-0,133	-0,037	0,156
Логічність умовиводів	-0,206	0,036	-0,028	-0,037	0,278

Показники кореляції здатності до логічних умовиводів у цілому мають схожу до попередніх складових динаміку, тобто спостерігається переважання несуттєвих зв'язків. Разом з тим зафіксовано позитивну значущу кореляцію з частотою вживанням «смайлів» у мережевих повідомленнях, що може свідчити про спрямованість інтелектуального пошуку на пізнання емоцій оточення та своїх власних (0,392). З іншого боку, зв'язки ефективності умовиводів з особливостями використання «смайлів» можуть указувати на



здіяяність логічних процесів у інтерпретації цих знаків (особливо, коли мова йде про їхню графічну форму).

Отже, можна зробити висновок, що зв'язок поняттєвого мислення 13-річних з інтернет-спілкуванням проявляється через прямий вплив використання аудіо- та відеофайлів та обернений – частоти вживання слів мережевої лексики у повсякденному житті. Причому найбільш виражену кореляцію з цими компонентами віртуальної комунікації мають узагальнення та абстрагування.

У вибірці 14-річних спостерігається тенденція до загального зменшення кореляційних коефіцієнтів поняттєвих структур з показниками віртуальної комунікації. Зокрема, зникає зв'язок операції узагальнення з мультимедійною основою (0,000), але з'являється дуже слабка обернена кореляція з використанням «смайлів» (-0,283). За іншими параметрами інтернет-спілкування значущих показників зв'язку з узагальненням не виявлено.

Порівнюючи динаміку операції аналізу з попередньою віковою групою, можна стверджувати відсутність кардинальних змін. Проте заслуговує на увагу незначне збільшення кореляції з використанням мультимедійних засобів (0,337) та поява дуже слабого оберненого зв'язку з уживанням мережевої лексики (-0,220). Тобто у 14-річних розвиток поняттєвого аналізу починає більше залежати від комунікативних упливів інтернет-середовища як у позитивному, так і негативному аспектах.

Коефіцієнти операції абстрагування у цілому можна інтерпретувати як незначущі, але продовжує зберігатися дуже слабкий зв'язок з використанням звукозаписів та відео (0,233). Також виникає від'ємна слабка кореляція з частотою появи «смайлів» у інтернет-спілкуванні (-0,283). Разом з тим обернений зв'язок з мережевим сленгом порівняно з групою 13-річних значно зменшується (-0,123).

Зникає зворотний зв'язок поняттєвої класифікації з інтенсивністю віртуальної комунікації (-0,021), також відсутні значущі показники з іншими змінними. Трансформуються кореляційні коефіцієнти логічності умовиводів,

зокрема значно зменшується її кореляція з частотою використання «смайликів» ( $-0,224$ ) і з'являється дуже слабка зворотна залежність з інтенсивністю комунікативного акту.

Звертаючись до результатів вибірки 15-річних, спостерігаємо відсутність значущих зв'язків операцій узагальнення, аналізу, абстрагування та класифікації з досліджуваними характеристиками інтернет-спілкування. На основі цих даних можна зробити висновок про мінімальний вплив віртуальної комунікації на поняттєве мислення у кінці підліткового віку. Проте варто звернути увагу на те, що продовжує зберігатися тенденція до оберненого зв'язку показників умовиводів з інтенсивністю інтернет-комунікації ( $-0,206$ ). Також спостерігається слабка позитивна кореляція цієї властивості з уживанням слів мережевого сленгу ( $0,278$ ).

Найбільш суттєві моменти розвитку досліджуваних компонентів поняттєвого мислення підлітків у контексті особливостей інтернет-спілкування можна описати таким чином:

1) узагальнення: 13 років – значущий зв'язок з частотою використання аудіо- та відеофайлів, що зникає у 14–15 років, водночас у 14 років з'являється слабка обернена кореляція з уживанням «смайлів»;

2) аналіз: 13–14 років – дуже слабкий і слабкий зв'язок з частотою використання мультимедійних засобів у повідомленнях, що зникає у 15 років;

3) абстрагування: 13 років – значущий зв'язок з мультимедійною основою, що знижується у 14 років та зникає у 15 років, також у 13 років фіксується обернена кореляція з уживанням слів інтернет-лексики;

4) класифікація: 13 років – слабкий обернений зв'язок з інтенсивністю мережевої комунікації;

5) логічність умовиводів: 13 років – кореляція з уживанням смайлів, 14 років – дуже слабка обернена з інтенсивністю, 15 років – дуже слабка з уживанням інтернет-жаргону.

Отже, найбільш вираженим є зв'язок компонентів структури поняттєвого мислення з мультимедійними засобами мережевої комунікації, що вказує на

важливість емоційних та візуальних компонентів у когнітивному розвитку підлітків.

## **Висновки до розділу 2**

Основною метою емпіричного дослідження було з'ясування динаміки поняттєвого мислення підлітків і її можливого зв'язку зі структурними компонентами інтернет-комунікації. У якості діагностичного інструментарію було застосовано методики «Порівняння понять», «Виявлення загальних понять», «Аналогії», «Класифікації», «Логічність умовиводів», шкала інтернет-залежності А. Є. Жичкіної, анкета з'ясування особливостей інтернет-спілкування, анкета визначення мотивів користування Інтернетом. При виборі діагностичних засобів ми орієнтувалися на їх відповідність основним психометричним вимогам і віковим особливостям членів досліджуваної вибірки.

При з'ясуванні закономірностей розвитку поняттєвого мислення важливим завданням було коректне використання методів математичної статистики. Встановлено, що дані, отримані за методиками «Порівняння понять» (узагальнення понять), «Аналогії» (абстрагування), «Класифікації» і «Логічність умовиводів» є нормально розподіленими, тобто домінують середні значення досліджуваної операції. Тенденція до розвитку поняттєвого аналізу (методика «Виокремлення загальних понять») не відповідає закону Гауса, що пояснюється досить вираженим відсотком високих результатів. Тому в ситуації нормального розподілу даних, застосовано параметричний методи, тоді як у інших типах розподілу – непараметричний. Аналіз t-критерію Стюдента дозволяє говорити про відсутність суттєвих позитивних зрушень у розвитку узагальнення. Водночас становлення операцій абстрагування, класифікації і логічності суджень характеризується вираженими трансформаціями. У структурі словесно-логічного аналізу відбуваються істотні перетворення на межі 14–15 років у бік зниження

якісного рівня (висновки зроблено на основі обчислення U-критерію Манна-Уїтні). У 14-річних спостерігається найменша індивідуальна варіативність показників поняттєвого мислення.

Результати аналізу коефіцієнтів кореляції є основою для констатування суттєвого зв'язку між абстрагуванням та операціями узагальнення й аналізу, що фіксується протягом усього досліджуваного проміжку: дещо зменшується у 14 років, але у 15 років знову зростає. На основі цих даних можна зробити висновок щодо провідної ролі операції абстрагування і орієнтації на логічні закономірності у підлітковому віці, а проміжок 14 років охарактеризувати як переломний для встановлення словесно-логічних форм. У 14 років чіткі зв'язки з операцією абстрагування демонструють змінні класифікації та логічності умовиводів. В інтервалі 13–15 років не виявлено суттєвих зв'язків між операціями узагальнення, аналізу з одного боку та класифікацією, логічністю з іншого, що вказує на чітку диференціацію цих поняттєвих структур.

У цілому результати кореляційного аналізу вказують на трансформацію системи операцій поняттєвого мислення у 14 років з подальшою стабілізацією у 15 років. При цьому центральною інтегративною ланкою розвитку словесно-логічних когнітивних форм є абстрагування.

Отримані результати дослідження мережевого спілкування вказують на значну міфологізацію буденних уявлень щодо користування Інтернетом у дитинстві. У більшості людей (у тому числі й самих підлітків) існує думка про тотальну залежність від віртуального світу, тоді як тривале перебування у мережі ще не є достатньою підставою для діагностики цього явища. Фактом, що заперечує цю тезу, можуть бути дослідження інтернет-залежності підлітків, у результаті якого аддиктів не в виявлено.

З'ясовано, що значна частина підлітків 13–14 років не вважає інтернет-спілкування важливим компонентом свого життя, а 15-річні надають цьому процесу більшого значення, що, ймовірно, пов'язано зі зростанням свідомого ставлення до власних потреб. У підлітків переважає помірна тривалість

спілкування, хоча фіксуються показники, що можуть указувати на елементи інтернет-аддикції. Комунікативні ресурси є інструментом для обговорення особистих питань, при цьому рівень відвертості є помірним. Відправною точкою репрезентації підлітками себе у процесі мережевого спілкування є власна зовнішність, про що свідчить аналіз змісту аватарок опитаних. Також можна стверджувати, що з віком розширюється арсенал експресивних засобів інтернет-спілкування: у 15 років зростає частота використання аудіо-, відеозаписів та смайлів у соціальних мережах.

У цілому аналіз результатів свідчить про те, що підлітки надають перевагу реальним соціальним контактам, а не віртуальним. Тобто складається ситуація, коли те, що ми звикли називати інтернет-спілкуванням, точніше можна охарактеризувати як перебування у соціальній мережі, де основними стимулами є перегляд фільмів, прослуховування музики, ігрова активність, а комунікативні мотиви дещо ослаблюються. З огляду на це актуальним питанням є перевірка та вдосконалення розробленого діагностичного інструментарію.

У контексті нашої роботи важливим було встановлення мотиваційних тенденцій користування мережею. Проаналізувавши результати емпіричного дослідження, можемо підсумувати ключові моменти трансформації спонукальних тенденцій мережевого життя протягом підліткового віку.

Зафіксовано неоднозначну динаміку і зміну змісту комунікативної мотивації: у 14 років вона стає більш виявленою порівняно з 13-річними і відокремлюється від групи релаксаційних спонук, а у 15 років цей фактор є більш спрямованим на міжгендерну взаємодію, а деякі його складові взагалі мінімізуються. Значущість навчально-пізнавальної мотивації мережевого життя дещо підвищується у 14 і знижується у 15 років. Розважальні мотиви виявлені протягом усього досліджуваного проміжку. Особливу увагу варто звернути на фактор, який був інтерпретований нами як мотивація відходу від реальності. Він зафіксований у 13 років, а у 15 років виокремлено чинник інформаційно-технологічної заглибленості. Спонука використання Інтернету

як джерела творчого пошуку майже не взаємодіє з іншими змінними і фактично утворює окремий чинник – тільки у 13 років є частиною інструментальної мотивації. Значущість групи інструментальних мотивів є досить відчутною протягом усього досліджуваного проміжку.

У цілому спостерігається поступова диференціація виділених факторів з віком (зростання від 4 до 6), що вказує на зниження внутрішньої інтеграції мотиваційних тенденцій у користуванні Інтернетом. Подальші наукові дослідження мережевої мотивації є актуальними у контексті з'ясування гендерних відмінностей мотивів віртуального життя підлітків та встановлення їх зв'язку з іншими компонентами особистості.

Оскільки зв'язок поняттєвого мислення і спілкування є теоретично аргументованим і експериментально обґрунтованим, то логічно передбачити, що поява нових форм комунікації викликає трансформації словесно-логічних структур. У контексті нашого дослідження важливим було з'ясування зв'язку між мережевою комунікацією і показниками поняттєвого мислення через аналіз коефіцієнтів кореляції Пірсона.

У цілому можна констатувати відсутність значущих кореляційних зв'язків за більшістю параметрів протягом досліджуваного проміжку, проте виявлено низку моментів, що заслуговують на увагу в контексті наукового розуміння когнітивного розвитку підлітків. Найбільш значущими є зв'язки операцій узагальнення та абстрагування з частотою використання аудіо- та відеофайлів у інтернет-спілкуванні у 13 років. Ця тенденція вказує на актуальність емоційно-чуттєвого забарвлення когнітивної сфери. Про актуальність експресивних засобів для пізнавального розвитку також свідчать позитивні зв'язки рівня логічності умовиводів з використанням «смайлів» як особливих емоційних регуляторів. Доцільно також згадати про потенційний негативний вплив на поняттєве мислення 13-річних частого вживання специфічної мережевої лексики. У 14 років спостерігається переважання незначущої кореляції між компонентами поняттєвого мислення й віртуальною комунікацією (обернений зв'язок між логічністю та інтенсивністю

спілкування є дуже слабким). Виявлена тенденція продовжує зберігатися у 15 років, що вказує на відсутність суттєвої залежності поняттєвого мислення від віртуальної комунікації в кінці підліткового віку. Отже, можна говорити, що зв'язок поняттєвого мислення й інтернет-комунікації зменшується протягом досліджуваного періоду.

Очевидно, що у нашому констатувальному дослідженні не розкрито всі аспекти досліджуваної проблеми – йдеться лише про закладання своєрідних орієнтирів для більш глибоких наукових розвідок. Зокрема, перспективним є з'ясування можливостей використання отриманих даних для розроблення інтелектуальних тренінгів з елементами віртуальної комунікації.

## **РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЄВОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ**

### **3.1. Організація формування поняттєвого мислення підлітків засобами інтернет-спілкування**

На основі проаналізованих теоретичних джерел і результатів констатувального експерименту було розроблено спеціальну тренінгову програму, спрямовану на розвиток поняттєвого мислення, що передбачала комбінування елементів реального і віртуального спілкування (технологія blended learning). Здійснення та аналіз результатів тренінгової програми відбувалися у контексті проектувально-технологічної парадигми.

Кількість учасників тренінгу – 30 осіб, які були поділені на дві групи (робота проводилася у школах міст Глухова та Конотопа Сумської області). Вік членів експериментальної вибірки – 13, 14 і 15 років. Гендерний склад: 12 хлопців і 18 дівчат. Комплектування групи відбувалося з орієнтацією на результати констатувального експерименту – добиралися підлітки, що, за результатами тестування продемонстрували середній або нижчий за середній рівні розвитку поняттєвого мислення. При цьому потрібно зазначити, що показники за різними методиками були неоднорідними, тому орієнтація здійснювалася переважно на результати тесту «Аналогії», що діагностувала абстрагування. Базові заняття проводилося у кабінеті шкільного психолога – інтер'єр кімнати був однією з детермінант створення позитивної робочої атмосфери. Тренінг у цілому складався з 16 занять (по 8 безпосередніх і мережевих) і відбувався протягом двох місяців. Структура занять була типовою – розминка, основні розвивальні вправи, підбиття підсумків (рефлексія власних досягнень). Кількість вправ варіювалася від 5 до 7, залежно від змістового навантаження тренінгових завдань.

Доцільно охарактеризувати специфіку кожного заняття.



## Заняття № 1

*Мета:* знайомство з учасниками тренінгової групи, з'ясування їх очікувань від занять, формування мотивації на подальшу роботу; розвиток поняттєвого аналізу, порівняння і наукового підходу до визначення понять

*Необхідний матеріал:* ручки, аркуші папері.

### *Хід заняття*

1-ша вправа: знайомство з членами групи.

Учасникам пропонується по черзі висловити власні думки й очікування стосовно майбутніх занять, потім тренер формулює основну мету програми і особливості подальшої роботи. Актуальним завданням цієї вправи є встановлення характеру соціальної поведінки кожного члена групи (конструктивної чи деструктивної) для оптимізації плану подальшої взаємодії.

Пропонована вправа є стандартною для будь-якого виду тренінгу, проте її значення для комбінованого розвивального впливу особливо зростає, оскільки безпосередня взаємодія опосередковується мережевою. Під час етапу знайомства варто враховувати можливість поведінкових проявів, що можуть дестабілізувати ефективність тренінгу – агресивності, лихослів'я, зухвалості тощо. Робота з такими негативними особистісними аспектами буде більш ефективною за умови ефективного вивчення особистостей членів групи у попередніх бесідах з педагогами і шкільним психологом.

Важливою умовою ефективності подальшої роботи є демонстрація найбільш оптимального типу педагогічного спілкування, що, на нашу думку, має поєднувати елементи демократичного стилю (доброзичливість, жартівливість, надання особистісної свободи, відсутність директивного тону) з авторитетною позицією тренера. Водночас стратегія спілкування має бути гнучкою і залежати від конкретної ситуації.

2-га вправа: розминка «Дотримання інструкції». Учасникам пропонуються аркуші з переліком дій, що необхідно здійснити: 1. Перед початком виконання завдання – уважно все прочитайте. 2. Напишіть своє ім'я в правому верхньому куті аркуша. 3. Обведіть своє ім'я. 4. У лівому

верхньому куті намалюйте п'ять маленьких квадратів. 5. У кожному квадраті поставте хрестик. 6. Напишіть своє прізвище у верхній частині листка. 7. Під своїм ім'ям напишіть будь-яке тризначне число. 8. Пошепки назви це число. 9. Поставте хрестик у лівому нижньому куті листа. 10. Обведіть цей знак трикутником. 11. Уголос порахуйте від 10 до 1. 12. У верхній частині аркуша зробіть ручкою три маленьких дірочки. 13. Голосно скажіть: «Я майже все зробив!» 14. Тепер, коли ви все уважно прочитали, виконайте тільки завдання, зазначені у другому і третьому реченнях.

Незважаючи на зовнішню несерйозність завдання, його обговорення має привести до висновку про важливість уважного виконання завдань, а жартівлива форма знизити вплив психологічних блоків. Зазначимо також, що пропонується вправа може виконуватися через диктовку тренера.

Хоча використання розминок виконує важливу функцію психологічного розвантаження, але варто враховувати небезпеку орієнтації лише на емоційну складову вправи – без концентрації на основній частині завдання. У такому випадку доцільно запропонувати додаткові розминочні вправи з мінімізацією «розважального» компонента для стимулювання виключно когнітивної сфери особистості.

3-тя вправа: «Формулювання визначень».

Називається знайомий, звичний предмет або явище (наприклад, стілець, книга, вікно, двері тощо). Один з членів групи якомога точніше дає визначення. Інші учасники тренінгу у разі необхідності допомагають: треба максимально сконцентрувати увагу на суттєвих ознаках поняття. У цьому контексті важливим аспектом діяльності тренера є підведення до найбільш точного визначення за допомогою додаткових запитань.

Пропонується вправа, крім розвивального впливу, допомагає учасникам краще усвідомити основну мету тренінгу. Підліткам важко повноцінно зрозуміти термін «поняттєве мислення» навіть за умови його спрощеного пояснення. Тому важливими є конкретні приклади проявів цього психічного процесу, де одним з найбільш яскравих є визначення «очевидних» понять. Під

час обговорення результатів важливо спрямувати особистість до висновку: навіть найбільш знайомі предмети та явища часом важко пояснити. Доцільно запропонувати учасникам обдумати причини такої ситуації. По суті, метою цієї вправи є досягнення максимально наукового підходу до визначення понять з відходом від «побутових» стратегій.

4-та вправа: «Перефразування думки».

Вправа спрямована на розиток поняттєвого аналізу. Тренер пропонує нескладну фразу, наприклад: «Наступна зима буде холодною», «Ввечері по телевізору буде цікавий фільм» тощо. Потрібно переформулювати речення іншими словами зі збереженням змісту. Задумувати варіанти завдань може як тренер, так і члени групи, але речення має бути семантично неважким і відображати знайому для підлітка ситуацію.

Результати виконання вправи обговорюються з акцентом на важливості правильного розуміння слів і коректного їх використання. Можна також запропонувати подумати: як виконана вправа пов'язана з попередньою («визначення знайомих понять»), зокрема, у чому їх схожість (з'ясування сутності предмета чи явища).

5-та вправа: «Пошук синонімів».

Називається предмет або явище, до якого необхідно запропонувати синоніми – слова, схожі за істотними ознаками. Це завдання можна розглядати як продовження попереднього, але аналізується не цілісне речення, а кожен його компонент. Слова можна варіювати за частинами мови та, за умови позитивних результатів і відсутності виражених труднощів, семіотичною складністю – від більш простих побутових до термінів шкільного курсу. Систематичне виконання вправи, крім розвитку поняттєвого аналізу, впливає на розширення обсягу словникового запасу.

6-та вправа: «Пошук антонімів».

Завдання виконується за схожим до попереднього принципом, але необхідно знайти протилежні за змістом слова. Орієнтуючись на робочу

ситуацію та прогрес учасників, тренер може запропонувати об'єднання двох вправ, тобто до певного слова учасник називає синонім, а потім антонім.

Кількість тренінгових спроб може варіюватися в залежності від настрою дітей та їхньої спрямованості на роботу. Обговорення 5-ї й 6-ї вправ має бути орієнтоване на виявлення базових стратегій виконання вправ, особливо у контексті співвідношення процесів пам'яті й мислення.

7-а вправа: «Порівняння».

Оскільки порівняння є однією з базових мисленнєвих операцій, то у тренінговій програмі передбачено кілька завдань, спрямованих на його розвиток. У пропонованій вправі дітям необхідно порівняти два знайомих предмети (наприклад, стілець і стіл), а потім – два абстрактних поняття (наприклад, «доброта» і «чесність»). Під час обговорення підлітки мають вказати, який варіант завдання було легше виконувати. Зазначимо, що ця вправа є підготовчою до низки схожих завдань, тому багато уваги приділяти її виконанню недоцільно. Проте необхідно виявити найбільш типові та серйозні помилки, що виникали у процесі порівняння, та звернути на них увагу учасників.

Підбиття підсумків.

## Заняття № 2

*Мета:* розвиток поняттєвого аналізу, порівняння й абстрагування

*Необхідний матеріал:* ручки, аркуші паперу.

### Хід заняття

1-ша вправа: «Античас».

Завдання виконується у парах, де учасник розповідає іншому про певну ситуацію (наприклад, сюжет переглянутого фільму), але описує події у зворотному порядку. Виконання завдання допомагає активізувати пізнавальну сферу (зокрема, пам'ять та уяву), а також «розігритися» перед основною частиною тренінгу. Проте варто враховувати загальні зауваження до використання розминок, висвітлені у поясненнях до першого заняття.

2-га вправа: «Асоціації».

Тренер пропонує поняття (іменники), які потрібно охарактеризувати дієсловом, наприклад: *ліхтар – світить, соловей – співає* тощо (додаток И). Завдання виконується учасниками тренінгової групи по черзі. Структура вправ може варіюватися за частинами мови: прикметники як асоціація для іменника, іменники – для прикметника тощо. Під час обговорення підлітки мають пояснити ланцюжок міркувань, що став основою для асоціативних поєднань.

Описана вправа сприяє розвитку поняттєвого аналізу, а також здатності виокремлювати найбільш істотні ознаки предметів і явищ. Проте при підбитті як проміжних, так і загальних підсумків потрібно врахувати, що деякі аналогії можуть ґрунтуватися на очевидних зв'язках, що не завжди відображають сутність поняття. Особливо ця тенденція проявляється у прикметниково-іменникових асоціаціях. Тобто учасники за участі тренера мають усвідомити різницю між наочною асоціацією та логічними поняттєвими зв'язками.

3-тя вправа: «Перехідна ланка».

Визначаються два предмети, мало схожі між собою, наприклад, «лопата» й «автомобіль». Треба назвати предмети та дії, за допомогою яких можна вибудувати логічний ланцюжок між двома поняттями. Після кількох демонстративних спроб, у яких базові слова задає тренер, подальша робота відбувається у парах.

Структура вправи схожа до попередньої, проте «перехідна ланка» вимагає більшою креативності, оскільки відбувається оперування малосхожими поняттями. Водночас у обговоренні потрібно відрізнити реальні варіанти й уявні, фантастичні. Також доцільно проаналізувати, яким чином пропоновані учасниками зв'язки відображали суттєві ознаки предметів. Додатковий позитив вправи полягає у виявленні учасників, орієнтованих на творчу і раціональну діяльність.

4-та вправа: «Влучна назва».

Потрібно дібрати заголовки до невеликої розповіді, які б найповніше її характеризували. Вправу можна повторити з різними текстами. Запропоновані варіанти потрібно обговорити щодо їх відповідності змісту.

Тренеру потрібно контролювати спроби занадто креативного виконання завдання, оскільки надмірне фантазування може заважати продуктивній мисленнєвій діяльності. Це зауваження стосується всіх тренінгових вправ, де є творчий компонент. Тому під час основного інструктажу варто орієнтувати підлітків на пошук реальних, раціональних варіантів.

5-та вправа: «Аналогія не доказ».

Завдання спрямоване на формування поняттєвої гнучкості. Учасники тренінгу повинні написати на трьох картках по одному слову, що стосуються різних сфер дійсності: 1) поняття, що описує предмет, який є в кімнаті (наприклад, *ваза, стіл, телевізор, стіна, двері* тощо); 2) поняття, взяте з газети, телевізора, сайту новин (наприклад, *парламент, близькосхідний конфлікт, культурна революція* тощо); 3) навчальний термін, (наприклад, *національно-визвольна війна, молекула, гіпотенуза, географічна широта* тощо). Після того, як усі картки заповнені, тренер випадковим чином обирає два слова і пропонує учасникам встановити схожість між ними.

Пошук аналогій можна здійснювати за кількома напрямками: за структурою, за послідовністю дій, особливостям поведінки, функціональною ознакою. Вправу можна виконувати як у формі мозкового штурму, так і у парах. У підсумковому обговоренні з'ясуємо: 1. Які аналогії виявилися найбільш логічним, а які – найбільш неправдоподібними; 2. Чому між одними поняттями було легко знайти зв'язок, а між іншими – дуже важко?

Бачимо, що це завдання схоже за структурою на вправу «аналогії», але потребує більшої гнучкості й креативності. У контексті розвитку саме поняттєвого мислення підлітки, як висновок, мають засвоїти назву вправи – «аналогія не доказ». Тобто зовнішню схожість можна знайти між будь-якими явищами або предметами, але зовсім не обов'язково вона буде характеризувати істотні, логічні зв'язки. Отже, у процесі тренінгу учасників поступово підводять до усвідомлення різниці між суттєвими ознаками понять та другорядними, але яскравими.

6-та вправа: «Навчайтесь правильно порівнювати».

У короткому інструктажі розкривають важливість операції порівняння. Описують умови її ефективності: 1) належність об'єктів до одного роду чи класу; 2) об'єктивність; 3) орієнтація на систему критеріїв; 4) прагнення до чіткого з'ясування міри схожості й відмінності.

Після вступних слів тренера пропонують порівняти кілька пар понять: *яблуко – груша, автомобіль – мотоцикл, диван – крісло, футбол – хокей* тощо. Можна перейти до порівняння функціональних особливостей предметів, наприклад: негативні й позитивні аспекти піших прогулянок і транспортного переміщення.

В обговоренні важливо зосередитися на дотриманні правильного алгоритму мисленнєвої операції. Звичайно, не варто вимагати, щоб учасники стереотипно діяли відносно пропонованої структури порівняння, але орієнтація на систему критеріїв повинна зберігатися. У результаті підлітки мають засвоїти базову умову порівняння – належність понять до одного роду чи класу, тобто наявність спільних ознак схожості.

7-та вправа: «Визначення понять».

Завдання подають у тестовій формі (додаток К). Учасники тренінгу мають обрати із запропонованих варіантів тільки суттєві ознаки поняття.

Обрана форма є зручною, оскільки дозволяє структурувати міркування, але водночас існує небезпека автоматичних відповідей, і це необхідно враховувати під час інструктування. Важливим для ефективного виконання вправи є висловлення визначення на основі обраних ознак, а не тільки перелік варіантів. Тому доцільно запропонувати загальний алгоритм визначення понять (віднесення до роду чи класу з подальшим переліком суттєвих властивостей).

Підбиття підсумків.

### Заняття № 3

*Мета:* розвиток поняттєвого аналізу, абстрагування та узагальнення

*Необхідний матеріал:* аркуші паперу, ручки.

Хід заняття

1-ша вправа: «Придумай причину».

Описують реальну або фантастичну подію, наприклад, «Учитель прийшов на урок у поганому настрої», «Посеред футбольного поля приземлилася літальна тарілка» тощо. Учасники тренінгу називають усі можливі причини такої ситуації: дії суб'єкта розповіді, зовнішні обставини, вчинки інших людей, випадковість. Допускаються всі, навіть абсурдні пояснення, проте доцільно виокремити найбільш реалістичні. Особливу увагу необхідно звернути на дотримання ланцюжка міркувань у поясненні фантастичних ситуацій, що буде свідчити про стійку орієнтацію особистості на пошук логічних закономірностей незалежно від контексту.

2-га вправа: гойдалка «абстракція – конкретизація».

Підліткам оглядово, на доступному рівні, пояснюють сутність операції абстрагування і конкретизації. Мета завдання: перехід від загальних до конкретних понять і навпаки. При цьому тренер наголошує, що слова або словосполучення «гойдалки» не мають повторюватися. Приклад логічного ланцюжка (базове поняття – *стіл*): *стіл – письмовий стіл – мій домашній письмовий стіл – (поворот) – мій стіл – мої меблі – меблі – речі – (поворот) – красиві речі – коштовні речі – сережки – золоті сережки – золоті сережки у вигляді змійки* і т. д. Перше слово може пропонувати як тренер, так і член групи.

Коли вправу повторено з кожним учасником, починають обговорення основних труднощів виконання завдання. Учасники повинні дати відповідь на запитання: «Що об'єднувало слова у ланцюжку?». У процесі підбиття загальних підсумків також необхідно наголосити на нерозривності різних мисленневих операцій. Зазначимо, що пропонована «гойдалка», крім спрямованості на операції абстрагування та конкретизації, розвиває гнучкість мислення.

3-тя вправа: «Ієрогліфи».

Тренер розповідає про ієрогліфічне письмо, в основі якого – графічні зображення (як приклад можна продемонструвати зразки давньоєгипетської



писемності). Тренер обов'язково наголошує, що якісний ієрогліф – це не малюнок, а графічне, символічне передавання суті об'єктів. Підлітки за допомогою створених ієрогліфів мають позначити певні прості поняття: річка, двері, сонце, зірки, колесо тощо. Далі потрібно зашифрувати більш складні слова: наука, доброта, честь, відпочинок, нудьга тощо. Після успішного виконання завдання тренер пропонує учасникам побудувати за допомогою ієрогліфів осмислене речення. Кожен з членів групи демонструє свою «фразу», яку інші мають зрозуміти і словесно пояснити.

Вправа корисна тим, що відходить від словесних понять, орієнтуючи особистість на аналіз та розуміння абстрактного матеріалу. При цьому чим якісніше створений «ієрогліф» (виокремлення й кодування суттєвої властивості), тим більші розвивальні можливості має його розшифрування. Отже, стимулюється розвиток уміння аналізувати поняття за його окремими ознаками та розуміти цілісну картину на основі окремих елементів. Тому вправа «Ієрогліфи», крім впливу на поняттєві структури, має потужний розвивальний потенціал і для інших компонентів інтелекту.

4-та вправа: «Нове поняття».

Учасникам пропонують придумати слова на основі комбінації вже наявних понять, наприклад, *п'ятничер – вечір п'ятниці, матошкіл – шкільний стіл з кабінету математики, велоциклорога – дорога, по якій рухаються велосипедисти і мотоциклісти*, тощо. Для прикладу можна згадати про придумані поняття з художньої літератури (особливо актуальними у цьому плані є фантастичні твори). Вправу також можна модифікувати, а саме: учасники мають подумати, чому реальні предмети та явища мають саме таку назву (наприклад, «Чому стіл називається столом?»).

У процесі обговорення результатів важливо виявити принцип створення понять: суто механічна комбінація частин слова чи поєднання базових семантичних ознак. Зазначимо, що важливим є також уміння логічно пояснити власне новостворене поняття. Вправа продовжує ланцюжок розвивальних

засобів, що допомагають підлітку більш ефективно визначати суттєві характеристики об'єктів навколишнього світу.

5-та вправа: потрібно коротко переказати текст з наголосом на основних елементах розповіді, ігноруючи несуттєві. Під час здійснення переказу тренер має контролювати спроби надмірної деталізації (особливо у мережевому занятті), оскільки учасники повинні продемонструвати роботу мислення, а не пам'яті. Найбільш позитивним результатом вважають варіант, що мінімальним словесним обсягом повноцінно відображає зміст тексту.

У процесі обговорення підлітки мають відповісти на такі ключові запитання: «Чому саме ці події ти вважаєш найголовнішими у розповіді?» та «Яким чином ця вправа пов'язана з попередніми?». Пропонована вправа спрямована на розвиток поняттєвого узагальнення, а також уміння чітко й точно висловлювати власні думки.

Підбиття підсумків.

#### Заняття № 4

*Мета:* розвиток гнучкості мислення, операцій поняттєвого аналізу та узагальнення

*Необхідний матеріал:* ручки, аркуші паперу.

#### Хід заняття

1-ша вправа: «Знайди помилку».

Учасникам пропонують два варіанти тексту, в одному з яких необхідно знайти пропущено слово, що цілком викривлює зміст. Можна обирати будь-яке невелике оповідання (до 200 слів) і самостійно вносити правку, проте потрібно стежити, щоб помилка дійсно змінювала зміст розповіді (наприклад, додати або, навпаки, прибрати частку «не» до позначення певної дії головного героя). Важливо, що, крім суто розминочної функції, завдання спрямоване на розвиток поняттєвого аналізу та уважності.

2-га вправа: метод фокальних об'єктів.

Демонструють таблицю, де у два стовпчики подано іменники і прикметники, що можуть поєднуватися досить нелогічно (наприклад,

ароматний автобус). Учасникам потрібно пояснити причини заданої комбінації. Таким чином розвивається вміння робити висновки, що не інтегруються у струнку логічну схему. Вправа може бути модифікована – у таблиці зазначають лише іменники, що допоможе активізувати творчі здібності підлітків.

Вправи аналогічної структури і спрямованості вже описані раніше («аналогія не доказ»), але у цьому випадку обсяг матеріалу є більшим, учасникам пропонують здійснити кілька спроб, а пояснення зв'язку має бути менш деталізованим. Найбільш бажаним результатом вважають правдоподібні, реалістичні варіанти. В обговоренні підлітки мають відповісти на запитання: «Чому ти обрав саме такий варіант пояснення?»

3-а вправа: «Узагальнення і обмеження понять» (додаток Л).

Учасникам групи пропонують набір слів, до яких потрібно дібрати родові й видові поняття. Вправу виконують у двох формах: закритій і відкритій. Якщо учасники демонструють позитивні результати, тренер пропонує перейти до роботи у парах. На відміну від описаної вище «гойдалки», учасник має назвати лише по одному обмежувальному і загальному слову, що, на його думку, найбільш точно поєднуються з основним.

З метою розкриття розвивального потенціалу цього завдання тренер має переконатися, що учасники розуміють сутність видових і родових понять. У цьому контексті доцільно навести кілька прикладів. Під час здійснення закритої форми вправи тренер має запропонувати детально аргументувати одну зі своїх відповідей. Пояснення свого вибору також повинно стати центральною темою підбиття підсумків. Зазначимо, що ефективне визначення родо-видових зв'язків між поняттями потребує активної участі базових операцій поняттєвого мислення, тому розвитку цього вміння варто приділити особливу увагу.

4-та вправа: «Перевірка правильності узагальнення» (додаток М).

Учасникам демонструють набір зі словесних пар. Потрібно встановити родо-видові зв'язки між поняттями, тобто правильність здійсненого

узагальнення. Поняттєвий зв'язок є логічним і коректним, якщо перше слово охоплює суттєві ознаки другого. Робота здійснюється в парах.

Вправа є своєрідним продовженням попередньої, тому її обговорення теж проводять за схожим принципом. Оскільки у стимульному матеріалі представлені й інші види зв'язків (частина – ціле, функціональність тощо), то на цьому аспекті необхідно особливо наголосити, адже в учасника може скластися враження, що словесна пара з відсутністю родо-видових відношень є логічно неправильною в цілому.

5-та вправа: «Пояснення прислів'їв».

У вправі доцільно варіювати прислів'я за тематикою (людські стосунки, праця, особистісні якості тощо) та складністю розуміння. Цікавою може бути робота в парах, коли двом учасникам пропонують однакове завдання з подальшим порівнянням різних поглядів.

Завдання є дуже популярним, навіть класичним для перевірки розвитку поняттєвого мислення підлітків, оскільки відображає здатність людини відволіктися від конкретної ситуації й зрозуміти її справжній сенс. Під час обговорення й аналізу результатів необхідно насамперед орієнтуватися на широту інтерпретації, міру абстрагування, точність і лаконічність відповіді.

6-та вправа: «Омоніми» (додаток Н).

Учням пропонують перелік слів, що мають кілька значень. Завдання учасників – пояснити їх. Особливу увагу звертають на повноту і точність визначення, тому доцільно нагадати матеріал, засвоєний на попередніх заняттях. Очевидно, що, крім розвитку поняттєвого мислення, вправа корисна для розширення обсягу словникового запасу. Обговорення проводять у площині з'ясування питання «Чи правильно ми розуміємо ці слова?», де основним висновком має бути думка щодо залежності значення слів від контексту їх уживання.

Підбиття підсумків.

## Заняття № 5

*Мета:* розвиток гнучкості мислення і вміння класифікувати поняття

*Необхідний матеріал:* ручки, аркуші паперу.

### Хід заняття

1-ша вправа: розминка.

Кожному учаснику по черзі пропонують слово або словосполучення, яке потрібно сказати навпаки. Таким чином, здійснюється налаштування на подальшу роботу, тренування уважності та мисленнєвої гнучкості.

2-а вправа: «Класифікація предметів у кімнаті».

Речі, що оточують дітей або зображені на малюнку (за умови, що вони є знайомими для підлітків), пропонують віднести до певних груп. Незважаючи на зовнішню простоту завдання, його виконання демонструє прояв мисленнєвих процесів особистості у звичних, побутових ситуаціях.

Підбиваючи підсумки, враховують точність таксономії та її аргументованість (відповідь на питання «чому?»). Також підлітки мають розповісти про систему критеріїв, якою вони керувалися у процесі класифікації (за наявності). Важливо з'ясувати домінуючу стратегію виконання завдання учасниками: логічну, емпіричну, інтуїтивну тощо.

3-тя вправа: «Класифікація абстрактних понять».

Завдання аналогічне до попереднього, але у ролі об'єктів класифікації використовують слова: творчість, доброта, брехня, мир, теплота тощо. Обговорення відбувається за принципом, запропонованим у вправі на класифікацію знайомих предметів, але через призму порівняння результатів обох вправ та виявлення основних труднощів.

4-та вправа: «Знайди зайве число» (додаток О).

Учасникам демонструють плакат з трьома стовпчиками чотиризначних чисел, по сім у кожному стовпчику. Тренер має заохочувати різні версії, але вони повинні бути аргументовані. Діти можуть звертати увагу на початкові чи кінцеві цифри числа, але найбільш точною відповіддю є число 7816: єдине, сума цифр якого становить 22 (усі інші – 19 і 21).

В обговоренні необхідно дійти висновку, що під час аналізу подій та явищ навколишнього світу потрібно орієнтуватися на суттєві, базові

особливості об'єктів, а зовнішні відмінності не обов'язково є найбільш значущими. Особлива актуальність вправи полягає у спрямованості на розвиток основних операцій поняттєвого мислення без використання словесного матеріалу.

5-та вправа: «Виключення зайвого слова».

Кожен член групи називає три слова, з яких два певним чином пов'язані, а третє має бути виключено. Інші учасники мають знайти зайве поняття, пояснивши свій вибір. Зазначимо, що зв'язок між поняттями може бути різним (частини єдиної структури, функціональні характеристики тощо), але він повинен бути достатньо чітким. Тренер має контролювати процес виконання, не допускаючи відверто абсурдних, нелогічних варіантів.

Вправа спрямована на розвиток класифікації, але також потребує активізації інших важливих мисленнєвих операцій – аналізу та узагальнення. За умови продуктивного засвоєння матеріалу попередніх занять завдання на виключення слів не має викликати особливих проблем, але результативність учасників зумовлює не лише сам факт правильної відповіді, а й рівень аргументації.

6-та вправа: «Анаграми».

Кожному учаснику пропонують набір з чотирьох анаграм, які потрібно розв'язати і виключити зайве за змістом слово. Доцільно починати з найпростіших анаграм (перестановка складів), поступово переходячи до більш складних (довільне літерне комбінування). Анаграми кожного рядка повинні будуватися за схожим принципом перестановки літер, таким чином мисленнєва діяльність підлітка спрямовується на виявлення загальних закономірностей. Отже, особистість, що буде дотримуватися стратегії та плану у розв'язанні анаграм, досягне кращих результатів, ніж при хаотичному пошуку правильного варіанту – саме це доцільно з'ясувати в підсумковому обговоренні.

Підбиття підсумків.

*Мета:* розвиток вміння пошуку логічних зв'язків між поняттями

*Необхідний матеріал:* ручки, аркуші паперу.

#### Хід заняття

1-ша вправа: «Логічний виклад думок».

Учасникам пропонують розповісти про певну життєву подію. Потім завдання повторюється, але за встановленим алгоритмом: факт, його причини, супутні події, аналогії та порівняння, наслідки. Виконання вправи допомагає систематизувати мисленнєві процеси.

2-га вправа: «Складання речень».

Пропонують три слова: потрібно з них скласти якомога більше речень. При цьому можна виходити за межі ситуації, впроваджувати нові об'єкти та зв'язки. Базові слова може пропонувати як тренер, так і учасники групи. Під час обговорення результатів ураховують тематику створених речень, стилістику, креативний підхід, логічність і реалізм описаної ситуації.

3-тя вправа: «Знайди причиново-наслідкові зв'язки».

Учасники пишуть на аркушах речення, що характеризують явища об'єктивного («*Пішов дощ*», «*Надворі дуже холодно*», «*По вулиці їде автомобіль*» тощо) чи суб'єктивного («*Мені страшно*», «*Я весела людина*», «*Мені байдуже до інших*» тощо) характеру. Потім кожен з членів групи у випадковому порядку обирає два твердження, з-поміж яких потрібно визначити причину і наслідок. Підліткам потрібно максимально розкрити механізми цього зв'язку і детально його пояснити. Звичайно, деяким учасникам доведеться характеризувати абсолютно не пов'язані між собою явища – у такому випадку треба максимально активізувати уяву, але при цьому намагатися зберігати логічну закономірність. В обговоренні виділяють найкращі відповіді.

4-та вправа: «Відношення між поняттями» (додаток П).

Підліткам надають детальну інформацію про різні види логічних зв'язків між поняттями: рід – вид, частина – ціле, протилежність, послідовність тощо. Учасникам демонструють словесні пари, у яких потрібно визначити характер

відношень. Вправу можна назвати закріпленням засвоєного раніше матеріалу. Крім розвивальної функції, її виконання демонструє ефективність попередніх тренінгових занять. В обговоренні необхідно виявити вид логічного зв'язку, що викликав найбільше проблем.

5-та вправа: «Абсурдні судження» (додаток Р).

Тренер пропонує два судження, що позиціонуються, незважаючи на зовнішню нелогічність, як абсолютно істинні (на цьому необхідно особливо наголосити під час проведення інструктування). Далі йдуть чотири речення, одне з яких учасник повинен визначити як правдиве на основі двох базових. Вправу проводять у формі групового обговорення, де встановлюються основні труднощі.

Особлива актуальність вправи полягає в її стимульному матеріалі, що вимагає абстрагування від конкретної ситуації з орієнтацією на «чисті» логічні закономірності. Тому абсурдність вихідних умов є ускладнювальним чинником, що водночас посилює розвивальний потенціал завдання.

6-та вправа: розв'язання логічних задач.

Тренер демонструє логічну задачу і пропонує спробувати її розв'язати, розподілившись на групи. Після успішного виконання завдання (хоча потрібно враховувати можливість виникнення труднощів) тренер розповідає про спосіб розв'язання логічних задач, шляхом складання таблиць. Рівень засвоєння методу перевіряють під час повторного виконання вправи. Обговорення результатів відбувається у контексті з'ясування відповідності розв'язання задачі базовому алгоритму. Робота з пропонованим матеріалом допомагає засвоєнню основних логічних прийомів.

Підбиття підсумків.

## Заняття № 7

*Мета:* розвиток уміння будувати систему логічних міркувань

*Необхідний матеріал:* картки методики Дж. Брунера (додаток С).

Хід заняття.



Здійснюється демонстрація і детальне пояснення принципу побудови карток, створених за чотирма ознаками: колір фону (білий, жовтий, сірий), кількість фігур (одна, дві, три), форма фігури (трикутник, квадрат, коло), колір фігури (зелений, синій, червоний). Робота з цим матеріалом відбувається за таким принципом: тренер задумує певну ознаку (наприклад, сірий фон) і пропонує її вгадати. Член групи обирає картку, а йому говорять, наявна чи відсутня на ній задумана ознака. Таким чином, учасник шляхом зіставлень і логічних міркувань повинен визначити правильну відповідь. Демонстраційну процедуру проводять кілька разів до повного розуміння дітьми алгоритму виконання завдання. Для закріплення вправу виконують у парах, причому спочатку пропонують пошук однієї ознаки, а потім двох.

Під час підбиття підсумків акцентують увагу на обговоренні можливих труднощів. Також учасникам варто подумати над запитанням: «Яким чином запропонована вправа стосується основних цілей тренінгу?»

#### Заняття № 8

*Мета:* розвиток уміння будувати систему логічних міркувань

*Необхідний матеріал:* картки методики Дж. Брунера.

#### Хід заняття

Пропонують виконати систему завдань, аналогічних до попереднього заняття, але підвищеної складності (пошук 3 ознак). Для стимулювання мотивації учасників тренінгу доцільно організувати конкурсні змагання у парах. При виникненні виявленої роздратованості або інших негативних відчуттів іноді доцільно припинити вправу, з'ясувати причини такої емоційної реакції й скорегувати її.

Підбиття підсумків.

Запропоновані вправи призначені як для безпосередньої, так і для віртуальної взаємодії. Тому в площині основних методологічних положень формувального експерименту доцільним є розміщення додаткових вправ, аналогічних до основних, що відбуваються у реальній взаємодії. Таким чином нівелюється низка психологічних бар'єрів, що виникають під час

безпосереднього контакту і здійснюється основна мета дослідження. Також позитивною ознакою запропонованої нами схеми тренінгу поняттєвого мислення є інтеграція усного і писемного мовлення, що є важливою умовою розвитку словесно-логічних форм.

Для організації віртуального тренінгу було обрано соціальну мережу «Вконтакте», що на сьогоднішній день є найбільш популярним засобом інтернет-спілкування серед підлітків. Це припущення базувалося на основі результатів фронтальних експрес-опитувань і аналізу даних соціологічних досліджень. Тому позитивним моментом використання цього комунікативного ресурсу є зрозумілість і звичність інтерфейсу, що сприяє економії часу і зосередженню на виконанні завдань, оскільки учасники тренінгу не відволікаються на оволодіння інструментальною стороною сайту.

У контексті проектування комбінованого тренінгу поняттєвого мислення заслуговує на увагу дослідження І. В. Кузнецової, яка, проаналізувавши думки І. В. Вачкова щодо традиційного тренінгу, виділяє низку організаційних аспектів мережевого розвивального впливу. На нашу думку, доцільно їх охарактеризувати у площині мети нашого дослідження [32; 107]:

1. Створення комфортних умов діяльності, що забезпечують оптимальну взаємодію учасників. У традиційному тренінгу реалізація означеного завдання здійснюється через дотримання основних гігієнічних норм, організацію зручного місця роботи, просторовий розподіл учасників, що забезпечує усунення психологічних бар'єрів (колове розташування). У мережевому спілкуванні важливою є доступність і звичність комунікативного ресурсу.

2. Урахування складу тренінгової групи, що передбачає орієнтування на вікові та індивідуальні особливості учасників (модель учня). Також варто пам'ятати, що оптимальна кількість учасників у реальній та віртуальній взаємодії може бути різною.

3. Дотримання правил групової роботи – необхідно розробити ефективні неавторитарні форми контролю за поведінкою учасників у безпосередній та мережевій взаємодії. Основою цього організаційного аспекту є ретельне

вивчення соціально-психологічних особливостей учасників, зокрема специфіки інтернет-комунікації особистості.

4. Забезпечення ефективної рефлексії, що здійснюється за рахунок постійного підбиття підсумків виконання завдань і проведених занять. На нашу думку, ефективною схемою є підкріплення традиційного, безпосереднього обговорення мережевим. При цьому тренер повинен не нав'язувати свої думки, а підводити учасників до самостійних висновків.

5. Формування атмосфери вільного спілкування і психологічної безпеки – досягається шляхом демократичного стилю спілкування психолога й усунення комунікативних бар'єрів. Важливо пам'ятати, що у мережевому середовищі використання невербальних засобів є обмеженим, тому доцільно використовувати додаткову емоційну стимуляцію (наприклад, смайли, аудіо-та відеофайли, різні шрифти тощо).

6. Повноцінний психологічний супровід тренінгу, що передбачає реалізацію всіх вищезазначених аспектів. У свою чергу, це потребує від тренера гармонійного поєднання професійних і особистісних якостей, що мають проявлятися в обох формах комбінованого впливу.

7. Орієнтація на стимулювання саморозвитку – базова умова ефективності тренінгового впливу, що досягається, зокрема, за рахунок забезпечення постійного відчуття учасниками власних успіхів.

Про час мережевого етапу тренінгу тренер і учасники домовлялися заздалегідь, але, зазвичай, заняття в Інтернеті проводилося ввечері наступного дня після базових. Чіткого плану віртуальних занять не було – рішення про їх змістове наповнення приймалося на основі аналізу результатів реальної взаємодії. Така стратегія була зумовлена міркуваннями про необхідність додаткового впливу на виявлені проблемні моменти в розвитку поняттєвого мислення. Зазначимо також, що, враховуючи специфіку інтернет-простору, тренінгові спільноти поділялися на підгрупи по 7 і 8 осіб. Таким чином, мережеві заняття проводилися чотири рази, тривалістю 25–30 хвилин кожне.

Для оптимізації тренінгового впливу через Інтернет потрібно дотримуватися низки вимог до мережевої поведінки педагога:

1. Відповідальне оформлення сторінки у соціальній мережі. Вище вже йшлося про виняткове значення саморепрезентації у інтернет-спілкуванні, що особливо зростає під час педагогічної взаємодії. На нашу думку, доцільно звернути увагу на такі аспекти конструювання комунікативного образу тренера:

1) найменування сторінки – містить ім'я та прізвище користувача (в окремих випадках по батькові). Зауважимо, що для тренера небажаним є використання так званих «ніків» – вставок-псевдонімів, що можуть налаштувати учнів на несерйозне, «панібратське» ставлення учасників;

2) статус користувача – своєрідний девіз, розміщений під ім'ям, що відображає емоційний стан, наміри особистості. Не є обов'язковим елементом сторінки, але його використання є можливим, а іноді навіть корисним. Статус робить сторінку більш «живою», демонструючи певні аспекти внутрішнього світу людини. Таким чином, учасники тренінгу можуть пізнати особистісні риси, що особливо важливо для підлітків. У ролі статусу можуть бути тексти пісень, віршів, цитати з книжок, кінофільмів, мультфільмів. Головне, щоб цей текст дійсно відповідав настрою та поглядам користувача, а не використовувався з метою сподобатися, зацікавити, викликати симпатію. Статус не має бути занадто емоційним або ж містити нецензурні, образливі або сленгові слова;

3) вибір аватарки – для тренера найбільш оптимальним варіантом є власна фотографія, де педагог зображений разом з учнями, що поєднує офіційний та особистісний аспекти професійної діяльності. Перевага особистої фотографії в тому, що користувачі соціальної мережі співвідносять сторінку з її власником. Звичайно, це не заперечує інших варіантів репрезентації, але треба обережно ставитися до зображень з героями улюблених фільмів, книг, ігор, які можуть викликати деформації у комунікативному сприйнятті оточуючих;

4) особиста інформація – це перелік коротких біографічних відомостей користувача (дата і місце народження, навчальний заклад, місце роботи, особисті інтереси). Ці поля теж не є обов'язковими для заповнення, але педагогам рекомендовано вносити відповідну інформацію – надмірна замкненість може негативно вплинути на формування довірливих стосунків тренера з учасниками;

5) фотозображення, аудіо- та відеозаписи, віртуальні спільноти (групи та «цікаві сторінки»), ігрові додатки, що ілюструють інтереси тренера і можуть використовуватися у ролі дидактичних засобів. Зміст цих матеріалів може бути найрізноманітнішим, але він не повинен шкодити професійному іміджу.

Отже, сторінка педагога у соціальній мережі не повинна бути ізольованою, а має відображати його особистісні риси та інтереси.

## 2. Загальні правила інтернет-комунікації педагога.

У контексті здійснення мережевого етапу розробленого нами тренінгу варто нагадати правила педагогічного спілкування, яких повинен дотримуватися тренер:

1) моделювати спілкування, орієнтуючись на потреби та інтереси підлітка, а не особисті, тобто потрібно не просто домогтися дисципліни і контролю, а впливати на формування позитивних рис, не викликаючи при цьому психологічного дискомфорту;

2) постійно враховувати психологічний стан учасників тренінгу, тому додатковою інформацією для аналізу може слугувати зміст сторінки у соціальній мережі (записи, аудіо- та відеофайли, фотографії тощо);

3) комбінувати елементи різних стилів спілкування (демократичного, ліберального, авторитарного) залежно від комунікативних цілей та стану дитини;

4) постійно аналізувати свої вчинки та висловлювання, вдумливо перечитувати власні повідомлення;

5) дочекатися висловлення співрозмовником власної думки, тому доцільно звертати увагу на спеціальні анімаційні маркери, що вказують на процес написання повідомлення співрозмовником;

6) спілкування не повинно принижувати людську гідність, призводити до конфліктів або поглиблювати їх;

7) не боятися проявляти ініціативу – першим починати комунікацію з учасниками тренінгу;

8) ураховувати вікові та індивідуальні особливості учасників;

9) брати до уваги соціально-психологічні характеристики особистості – статус (офіційний та неофіційний), позицію, референтних осіб тощо;

10) позбавлятися від суб'єктивних (позитивних чи негативних) установок стосовно конкретного учня;

11) гармонійно поєднувати схвалення та осуд – навіть у «запеклого» двієчника є позитивні риси, і це особливо проявляється у розвивальних заняттях;

12) чітко і логічно висловлювати власну думку, дотримуватися правил орфографії та пунктуації.

### 3. Експресивний аспект інтернет-комунікації.

Зазначимо, що вправне використання «смайлів» у комунікативному процесі допоможе налагодити контакт через мережу, більш точно сприймати і передавати інформацію, що особливо важливо у формуванні інструкцій до тренінгових вправ. Необхідно також звертати увагу на особливості граматичних конструкцій. Наприклад, використання засобів пунктуації, що мають експресивне навантаження (знак оклику, знак питання, три крапки), або «капслоку» (слів, написаних великими літерами) створює відповідний емоційний фон, тому їх некоректне вживання може спричинити деформацію перцепції. Структура речення теж впливає на сприйняття змісту: занадто короткі, односкладні можуть викликати відчуття байдужості у співрозмовника, а довгі – труднощі правильного розуміння змісту. Гармонійне використання метафор може викликати емоційний відгук

дитини, стимулювати її до певних позитивних учинків, але у цьому випадку треба враховувати індивідуальні особливості особистості, зокрема рівень розвитку уяви і поняттєвого мислення. Формулюючи думку, також необхідно мати на увазі можливість уведення у текстову конструкцію аудіо- та відеопродукції.

При використанні мережевої комунікації як засобу навчання необхідно дотримуватись основних дидактичних принципів, що мають певну специфіку, особливо у контексті розвивального тренінгу.

1. Принцип індивідуального підходу – базовий принцип сучасної освіти, хоча, на жаль, часто його впровадження в практику педагогічної діяльності залишається на рівні деклараційних заяв. Урахування розумового розвитку, емоційного стану дитини, властивостей її темпераменту та характеру – особливої ваги ці завдання набувають у підлітковому віці, коли у зв'язку з кризовими процесами значно збільшується різноманітність можливих поведінкових проявів. Розумне використання елементів дистанційної освіти допоможе більш якісно дотримуватися цього положення. Зокрема, віртуальне середовище збільшує можливості діагностики особистості, що є основою диференційованого підходу – зростає швидкість збору емпіричного матеріалу, розширюється коло досліджуваних осіб, обробка даних стає автоматизованою. Крім того, аналіз сторінок у соціальній мережі учнів (особливо графи «особисті інтереси») допоможе хоча б орієнтовно визначити спрямованість учня. Проте варто пам'ятати про можливість надання неправдивої інформації, тому ці дані педагог має враховувати лише як елемент комплексного вивчення особистості. У контексті реалізації нашої тренінгової програми в Інтернеті важливо врахувати та правильно використати поведінкові стратегії учасників, виявлені під час безпосередньої взаємодії. Також актуальним аспектом упровадження принципу індивідуального підходу в мережі є організація оптимального рівня складності вправ, що, зокрема, регулювався шляхом надання підказок.

2. Принцип науковості – викладання предмета повинно відбуватися на основі перевірених новітніх наукових даних, розкриття причиново-наслідкових і міждисциплінарних зв'язків явищ, процесів, подій. Особливу увагу потрібно звертати на формування вмінь роботи з додатковою літературою, не обмежуючись матеріалом підручника. Для цього у віртуальній спільноті доцільно створити електронну бібліотеку з файлами книжок (або посиланнями на них), що відповідають змісту навчальної дисципліни. Зміст джерел може бути науковим, науково-популярним, художнім, публіцистичним – усе залежить від специфіки теми предмета. У залученні до опрацювання цих книг ефективною є стратегія стимулювання пізнавального інтересу учнів, наприклад, шляхом викладу на «стіну» інтернет-групи цікавих уривків з пропонованої літератури. Педагог не повинен забувати: інформація має бути суто науковою, а у випадку наявності елемента неперевіреності, сенсаційності, обов'язково це зазначати. Для повноцінної реалізації цього принципу необхідно акцентувати увагу на міждисциплінарних зв'язках, тобто зміст віртуальної бібліотеки не має обмежуватися тільки одним предметом. У процесі проведення тренінгу поняттєвого мислення принцип науковості реалізується через корекцію можливих помилок у тлумаченні навчальних термінів, використаних у вправах.

3. Принцип систематичності – послідовність викладу навчального матеріалу (від простого до складного), виокремлення основних частин, логічний перехід від засвоєння попереднього до нового матеріалу. В інтернет-спільноті можна демонструвати словесно-логічні схеми до теми, що розкривають зв'язок з попереднім навчальним матеріалом. Терміни, закони, правила, що повинні бути обов'язково засвоєними, доцільно окремо прописувати на «стіні» групи. Означені шляхи реалізації цього принципу є необхідними й у тренінговій взаємодії. Зокрема, добір вправ необхідно здійснювати, враховуючи засвоєні навички роботи з поняттєвим матеріалом. Посилання на зміст попередніх занять доцільно здійснювати через звернення до збережених інтернет-переписувань.



4. Принцип доступності, дохідливості викладання – складність навчального матеріалу має компенсуватися майстерністю педагога, рівнем його володіння вербальними та невербальними засобами спілкування. Про цей принцип потрібно завжди пам'ятати при проведенні он-лайн-консультацій з незрозумілих учню питань предмета. Такі пояснення уможливаються з ініціативи учня, коли він бажає краще зрозуміти тему. Навчальне роз'яснення через Інтернет доцільніше проводити за допомогою скайп-зв'язку, оскільки це допомагає активізувати педагогічний потенціал невербальних комунікативних засобів. Але при знаково-текстовому типі комунікації треба точно, лаконічно формулювати думку, без термінологічного перевантаження, вміло використовуючи пунктуаційні знаки і «смайли». Означений принцип є однією з умов ефективної реалізації тренінгової програми: правильний і чіткий інструктаж дозволяє учасникам краще сконцентруватися на змісті завдання.

5. Принцип зв'язку навчання з життям – використання побутових знань учнів, наголошування на значущості знань, можливості застосування у повсякденному житті отриманої інформації. Наголосимо, що вчителю не варто зловживати прикладами зі свого життя у роботі з підлітками, а намагатися більше активізувати їхній власний досвід. Зокрема, у згаданій інтернет-групі можна організувати обмін думками щодо певного вивченого явища, феномену, процесу. Наприклад, учитель може поставити запитання на зразок: «Де це можна використати?», «Яку користь це приносить?» тощо. Такі мережеві обговорення повинні бути добровільними і, звичайно, здійснюватися в позаурочний час, але стимулювати до такої діяльності вчитель може на уроці. Учні, відповіді яких в Інтернеті були найбільш обґрунтованими, можна відзначити в школі, заохотити до подальшої діяльності позитивною оцінкою.

6. Принцип свідомості й активності учнів є основою розвивального навчання. Стимулювати інтелектуальну сферу дітей і повноцінно залучити їх до навчання допоможе використання елементів інформаційно-комунікаційних технологій. Активізації пізнавальної діяльності сприяє позитивне ставлення до навчання, приємні емоційні переживання, інтерес до матеріалу. Такі

психологічні ефекти можна викликати, використовуючи дискусії, ігрові форми роботи, а також вдало поєднуючи жарти й серйозність. Усі ці моменти можуть бути реалізовані у віртуальній спільноті, а іноді їх використання у мережі є навіть більш ефективним, ніж у реальності, оскільки запобігає виникненню психологічних бар'єрів.

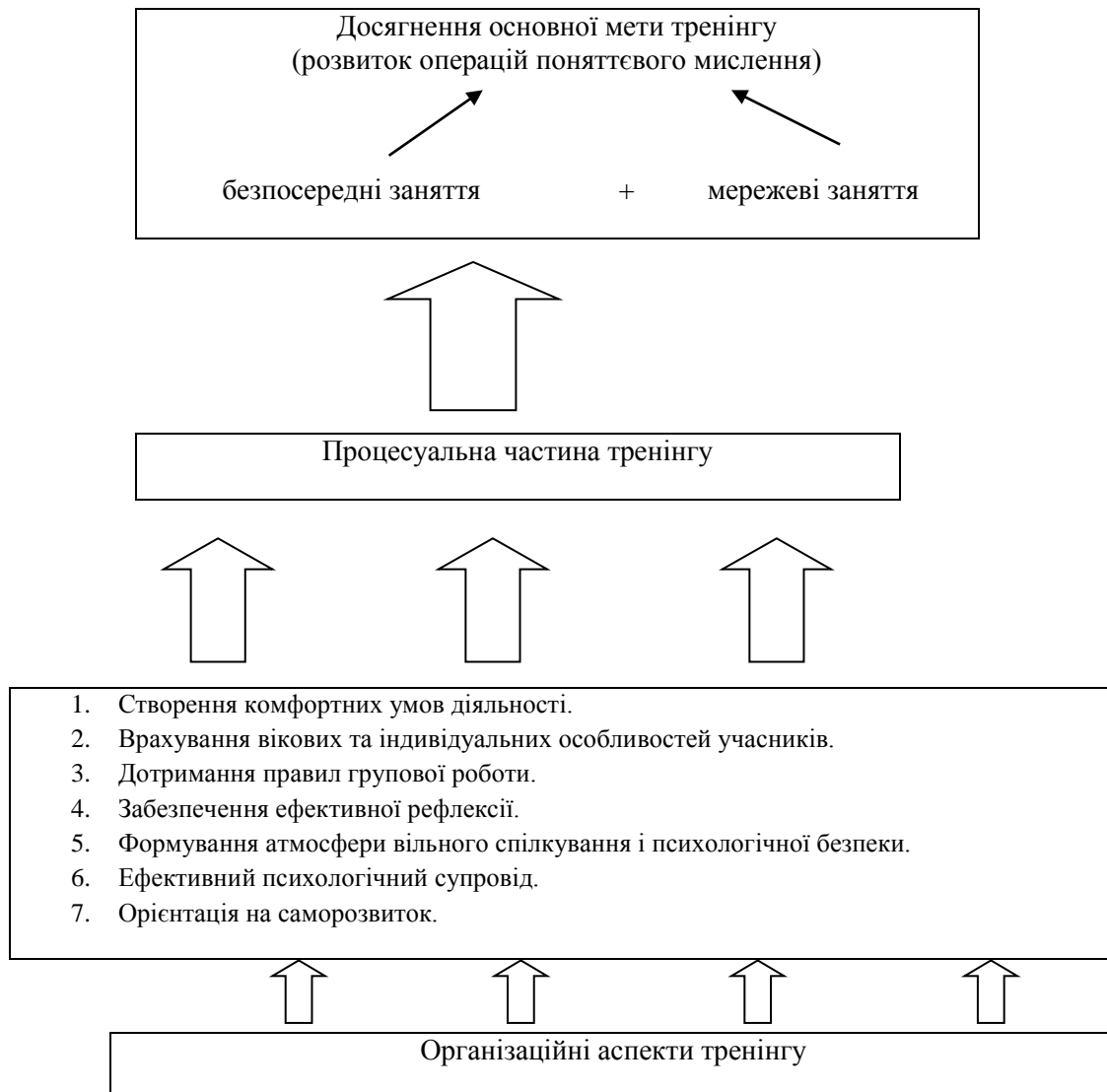
7. Принцип наочності передбачає навчання на основі безпосереднього сприймання конкретних предметів і явищ дійсності або їх зображень. За психолого-педагогічними вимогами наочність повинна бути змістовною, естетично оформленою, відповідати психологічним закономірностям сприймання і не викликати додаткових асоціацій. У зв'язку з поширенням інформаційних технологій великої популярності набувають мультимедійні презентації, проте дослідники висловлюють низку зауважень щодо їх використання. Так, широке залучення ІКТ до навчального процесу у вигляді модернізованої традиційної наочності може сприяти надмірному захопленню зовнішньою формою інформації без аналізу її змісту, що може призвести до формування фрагментарного знання та «кліпового» мислення.

8. Принцип міцності знань, умінь і навичок передбачає тривале збереження в пам'яті набутих знань, умінь і навичок. Реалізуючи цей принцип в інтернет-середовищі, вчитель може подавати цікаву інформацію в мережевій групі, пропонувати завдання з теми, які б активізували когнітивну сферу і процеси пам'яті. Можливими є також дискусивні форми роботи, підпорядковані певним правилам, і періодичне звернення до раніше вивченого матеріалу. Причому доцільно, щоб така активізація пам'яті відбувалася у межах теми, яка безпосередньо не стосувалася навчального процесу. Наприклад, розмова про творчість певного письменника може відбутися у межах обговорення інтересів членів групи; повторення фізичних закономірностей – через спілкування на тему прогулянок на природу, власних спостережень учнів тощо. Тобто повторення набутих знань буде відбуватися через невимушене спілкування, що допоможе подолати бар'єр офіційності.

9. Принцип емоційності навчання передбачає жвавий, образний виклад матеріалу, виразність мовлення вчителя, відповідний зовнішній вигляд, застосування наочності й технічних засобів навчання. Проте необхідно пам'ятати, що надлишкова емоційність педагога може зашкодити ефективності засвоєння навчального матеріалу. Це зауваження стосується і впровадження елементів ІКТ в освітній процес, оскільки зовнішня яскравість деяких аспектів навчання (подання інформації, комунікативного впливу, ігрових моментів, наочності) може зосередити учня на формі й негативно вплинути на учіння. Також учитель повинен пам'ятати, спілкуючись з учнями вдома через соціальні мережі чи скайп: він все одно залишається вчителем, тому необхідно дотримуватися основних правил інтернет-комунікації, про які йшлося вище.

10. Принцип демократизації педагогічного процесу є своєрідним продовженням принципу індивідуального підходу і передбачає, що стратегія навчального впливу має будуватися відповідно до умов розвитку дитини та суспільства. У зв'язку з цим потрібно враховувати соціально-психологічні показники особистості та, по можливості, максимально уникати авторитарних елементів. Проте демократизація навчання не передбачає відсутності контролю на уроках, а є основою суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що стосується також дистанційних форм навчання, де потрібно гармонійно поєднувати щире, позитивну атмосферу з ефективним управлінням.

11. Принцип виховання здорової дитини – оптимальне поєднання фізичного виховання з інтелектуальним, моральним, естетичним, трудовим тощо. Його дотримання за умови використання інтернет-комунікації є досить проблемним, оскільки дається визнаки шкідливий вплив комп'ютера на організм, що є однією із причин обмеженого використання елементів дистанційної освіти у загальноосвітній школі. Керуючись цим принципом, необхідно постійно нагадувати учням про правила гігієни у процесі роботи з комп'ютером.



**Рис. 3.1. Модель комбінованого тренінгу поняттєвого мислення**

Розроблений нами тренінг можна охарактеризувати як своєрідну «гойдалку», де реальна взаємодія підкріплена віртуальною. Ці міркування відображені у моделі комбінованого тренінгу поняттєвого мислення (рис. 3.1). При цьому було враховано результати констатувального дослідження, зокрема дані про динаміку поняттєвого мислення і його зв'язок з компонентами інтернет-комунікації.

У теоретичній частині йшлося про важливість формування моделі учня у процесі здійснення розвивального впливу. Попереднє уявлення про членів тренінгової групи формувалося у таких аспектах (основні методи отримання інформації про особистість – спостереження, бесіда, тестування):

1. Загальні вікові особливості – основні психологічні та біологічні новоутворення, що у підлітковому віці набувають особливого значення. Тож необхідно обережно ставитися до інформації з теоретичних джерел, оскільки розвиток особистості, а підлітка особливо, жорстко детермінований соціально-історичними умовами. Оскільки віковий склад групи є неоднорідним (від 13 до 15 років), то потрібно диференційовано підходити до роботи з молодшими й старшими дітьми.

2. Рівень успішності – зміст цього положення недоцільно обмежувати інформацією лише про оцінки учнів, особливо у контексті основної мети нашої роботи. Тому необхідно звернути увагу на розподіл інтересів, активність на різних заняттях, позашкільні успіхи підлітка.

3. Індивідуальні відмінності – тип темпераменту, риси характеру, структура здібностей.

4. Соціально-психологічні характеристики – рівень комунікативності, авторитет в однолітків, бар'єри спілкування, співвідношення офіційного та неофіційного статусів.

5. Специфіка емоційно-вольової й потребнісно-мотиваційної сфер – особливо доцільно зосередитися на домінуючому настрої (пригнічений, радісний, задумливий тощо), наявності стресових та афективних реакцій, рівні емоційного контролю, спрямованості особистості (переконання, ідеали, інтереси, бажання, установки).

6. Рівень розвитку основних пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, сприймання. Особливо актуальним є визначення переважання механічності чи осмисленості у мнемічній сфері.

7. Рівень розвитку поняттєвого мислення, що надає інформацію щодо основних розумових операцій і словесно-логічних форм. Отримання таких даних можливе лише за умови проведення психолого-педагогічної діагностики у розрізі констатувального експерименту.

Зауважимо, що конструювання моделі особистості передбачає відсутність суб'єктивізму та подолання стереотипів (зокрема, щодо вираженої проблемності й недисциплінованості підлітків).

### **3.2. Психологічний аналіз процесу становлення поняттєвого мислення підлітків в інформаційно-комунікаційному просторі**

Як уже було зазначено, формувальний експеримент реалізовано через тренінг, що поєднував реальну і віртуальну взаємодії. На нашу думку, доцільно виокремити типові особливості поняттєвого мислення підлітків, виявлені під час проведення цих занять.

Важливими завданнями етапу знайомства, що відбувалося на першому занятті, були: тлумачення основних цілей тренінгу та особливостей його організації, з'ясування рівня мотивації підлітків до роботи, формування позитивної спрямованості – уміння правильно пояснювати сутність предметів і явищ, виокремлюючи їх основні ознаки. Досить проблемним було формулювання учасниками тренінгу власних очікувань від занять, що пов'язано з відсутністю чіткої, усвідомленої мотивації: на запитання щодо причин відвідування занять діти, зазвичай, говорили про можливість прогуляти уроки або ж взагалі не могли дати конкретної відповіді.

Важливим соціально-психологічним аспектом тренінгу було складання списку правил роботи групи, що містили як загальні етичні норми, так й індивідуальні побажання учасників (наприклад, називати учасника лише ім'ям, указаним на бейджі).

Доцільно вказати на типові форми поведінки підлітків, що чітко проявилися на першому занятті: 1) невпевненість і замкненість, пов'язані з наявністю комунікативних бар'єрів; 2) демонстративна розкутість і життєрадісність; 3) демонстративна байдужість; 4) зосередженість на вправах.

Останній варіант поведінки є найбільш сприятливим для реалізації цілей тренінгу, проте варто пам'ятати про стани хибної уважності і вміти відрізнити

їх від справжньої зосередженості. Водночас відволікання не обов'язково свідчить про деструктивну позицію і може бути ознакою підвищеної активності та емоційності.

Проаналізувавши специфіку виконання вправи щодо пояснення понять, ми виокремили два типи визначень:

1. Визначення як перелік ознак – учасник перераховує характеристики (зовнішні, функціональні, структурні) предмета чи явища. Найчастіше при цьому використовують прикметники і дієслова. У цьому випадку проблемною тенденцією є недостатнє вміння розрізнити основні та другорядні ознаки. Для прикладу наведемо одне з пояснень поняття «двері» – *дерев'яні, прямокутні, з ручкою, закриваються і відчиняються*. Структура такого визначення побудована на основі безпосереднього пізнання навколишньої дійсності.

2. Визначення-судження – траплялися частіше, але супроводжувалися труднощами, пов'язаними з дотриманням правильної схеми формулювання. Учасникам тренінгу часто було складно співвіднести поняття з базовою родовою групою. Наприклад, слово «стіл» пояснювалося як предмет для сидіння та відпочинку, при цьому лише кілька учасників передусім звернули уваги на його належність до меблів. На основі спостережень за виконанням вправи можна констатувати низьку сформованість алгоритму визначення понять.

Під час виконання вправи на перефразування думки поряд з успішними результатами окремих учасників досить часто мали місце ситуації, коли діти просто змінювали порядок слів у реченні чи не могли коректно перетворити форму без викривлення змісту. Специфіка виконання завдання залежить не тільки від розвитку поняттєвого мислення, а й від словникового запасу особистості. У цьому контексті з'ясовано, що підліткам значно легше знаходити до пропонованих слів антоніми, ніж синоніми. Таку тенденцію можна пояснити особливостями лексичного апарату і домінуванням орієнтації на пошук відмінностей у поняттєвому аналізі.

На основі спостережень за виконанням цього завдання можна виокремити три основні стратегії:

1. Конкретизація за допомогою прикладів, коли увага акцентується на призначенні предметів. Такий спосіб не є ефективним, тому що передбачає лише опис об'єкта або ситуації його використання без аналізу суттєвих характеристик.

2. Перелік показників схожості й відмінності, що, зазвичай, починається із зовнішніх ознак – форми, розміру, кольору, матеріалу. Недоліком цієї стратегії є зосередження на яскравих, але другорядних компонентах поняття з одночасним ігноруванням суттєвих.

3. Віднесення понять до певного роду є найбільш правильним алгоритмом, але трапилося лише двічі.

На нашу думку, основною проблемою, що заважає успішному порівнянню в підлітковому віці, є відсутність опори на систему критеріїв. Варто також наголосити, що підліткам важче було порівнювати абстрактні поняття.

Організація мережевого етапу першого заняття була дуже важливою, оскільки від її якості залежала ефективність подальшого тренінгу. Початковим моментом мережевої взаємодії було встановлення контакту тренера з учасниками через сторінку в соціальній мережі. Цікаво, що близько третини підлітків спеціально для занять створювали акаунти, що свідчить про небажання відкривати оточуючим особисті інтереси та вподобання. Варто зазначити, що деякі учасники (6 осіб) у перший день узагалі проігнорували запрошення до інтернет-взаємодії, проте більшість вчасно погодилася на мережевий етап тренінгу.

На першому мережевому занятті, що відбувалося в режимі бесіди, акцент було зроблено на вправах з формулювання визначень, перефразування думки, порівняння. Під час виконання першого завдання фіксувалися аналогічні до виявлених раніше типи визначень – перелік ознак і судження – з переважанням останніх. Проте спостерігалася тенденція до спрощення



визначень, що, зазвичай, склалися з меншої кількості слів, ніж у ситуаціях реальної взаємодії. Виявлена особливість може вказувати на певні обмеження у володінні писемним мовленням або адаптацію до умов комунікативного акту. Фіксувалося незначне збільшення орієнтування на істотні ознаки при поясненні понять. Інших суттєвих відмінностей у двох варіантах виконання вправи (безпосередній взаємодії та мережевій) не виявлено.

Схожі тенденції ми спостерігали й під час виконання вправи на перефразування думки – мінімізувався словесний обсяг відповіді порівняно з ситуацією міжособистісного спілкування. Водночас зафіксовано помітний прогрес у результатах учасників, зокрема, значно зменшилася частка відповідей з простим комбінуванням частин речення. Позитивний вплив мережевої взаємодії у цій ситуації можна пояснити більш ретельним ставленням до добору слів.

Завдання на порівняння понять, навпаки, супроводжувалося труднощами, пов'язаними з чіткістю і систематичністю писемного формулювання думок. Особливо це було помітно у процесі роботи з абстрактним матеріалом (*добро* – *зло*, *мужність* – *дратівливість* тощо). У цьому випадку досить часто фіксувалася плутанина у словесних поясненнях схожості та відмінності, зокрема, ознаки одного явища приписувалися іншому. Найбільш простими для учасників були завдання на порівняння наочних об'єктів, наприклад, двох «смайлів» або аудіозаписів. Ця особливість указує на позитивну роль діяльності сенсорних каналів для досліджуваного аспекту поняттєвого мислення.

Аналізуючи заняття № 2, було виявлено такі тенденції розвитку поняттєвого мислення підлітків.

У процесі виконання вправи на знаходження асоціацій учасникам було легше дібрати прикметникові характеристики до іменників, ніж дієслівні, що може свідчити про більшу спрямованість на зовнішні ознаки, ніж функціональні. Виконання завдання також утруднювалося наявністю іношомовних слів (наприклад, *імпорт*).

Пошук зв'язку між двома несхожими поняттями, зазвичай, відбувався за допомогою розповіді про життєву ситуацію, де ці предмети застосовувалися, – при цьому описувалися знайомі дітям життєві події. Кілька учасників дуже творчо підійшли до виконання завдання, запропонували нестандартні або, взагалі, фантастичні варіанти взаємодії предметів.

Виконання вправи на добір заголовка до розповіді супроводжувалося труднощами, пов'язаними з лаконічністю і точністю формулювання. Для характеристики тексту підлітки застосовували описові речення або словосполучення, що ілюстрували певну яскраву ситуацію змісту. Після додаткового інструктування та повторного виконання завдання результати покращилися – їх можна узагальнити у такій тенденції: молодші учасники використовували у якості заголовка часто вживані слова та словосполучення, тоді як старші могли запропонувати абстрактне поняття, що відображало етичний аспект розповіді (наприклад, *доброта, розуміння, повага до старших* тощо). Зафіксовані особливості можна пояснити віковими закономірностями, а саме кращим розвитком словесних структур та формуванням уявлень про моральні норми у 15-річних.

Виконання вправи «Аналогія не доказ» потребувало не тільки активізації поняттєвого мислення, але й творчого підходу. Пропоновані підлітками аналогії можна поділити на функціональні (*про національно-визвольну війну можна ппередачу поглянути о телевізору*) і структурні (*стіл складається з молекул*). Звичайно, траплялися словесні пари, де чіткий логічний зв'язок знайти було майже неможливо (наприклад, *стіл – географічні широта, гіпотенуза – ваза*): такі завдання давалися підліткам особливо важко, вони навіть просили допомоги в інших членів групи. Наведемо типові варіанти відповідей: «на столі лежить географічна карта, де позначена широта», «на вазі можна намалювати прямокутний трикутник, у якому буде гіпотенуза». Як бачимо у цих випадках, більше проявлялася креативність особистості, ніж поняттєве мислення. Основною проблемою виконання вправи можна вважати конкретний підхід до пропонованих понять, проте зафіксовано окремі

відповіді, де підлітки демонстрували досить високий рівень абстрагування (наприклад, характеристика пари «близькосхідний конфлікт – стіна»: між сторонами конфлікту виникла стіна непорозуміння і ненависті).

Логічним продовженням попередньої була вправа на формування правильного підходу до порівняння понять, що почалася з роз'яснення алгоритму цієї мисленнєвої операції. Результати виконання завдання були кращими, ніж результати схожої вправи з попереднього заняття, проте проблемним аспектом знову залишалось родове визначення понять. У виконанні завдання виявлено гендерні особливості, наприклад, хлопчики повніше і точніше порівнювали діади: «мотоцикл – автомобіль» та «футбол – хокей», що можна пояснити відмінностями у структурі інтересів особистості. У процесі визначення понять за допомогою переліку характеристик (тестова форма) продовжувала спостерігатися тенденція до акцентування уваги на несуттєвих, але яскравих зовнішніх ознаках. У цілому якість виконання завдання покращилася, що можна пояснити зосередженням уваги учасників на обмеженому колі варіантів.

У підсумковому обговоренні вправи наголошувалося на важливості дотримання чіткого алгоритму і системи у мисленнєвих діях. Окремо увага учасників тренінгу була зацентрована на розрізненні суттєвого і несуттєвого у пізнанні світу.

Для мережевого продовження заняття було обрано вправи «влучна назва», «аналогія не доказ» і «правильне порівняння». Якщо у варіанті міжособистісної взаємодії текст сприймався учнями на слух, то в інтернет-комунікації пропонувалося прочитати розповідь: таким чином могли проявитися індивідуальні відмінності перцептивної сфери особистості. У цілому під час виконання цієї вправи продовжували спостерігатися тенденції, виявлені на базовому занятті. Проте можна констатувати деяке зростання частки відповідей, що характеризують сюжет розповіді й зниження кількості заголовків з моральним навантаженням. Наголосимо, що ця особливість не є домінуючою – зміни у стратегії виконання фіксуються у 3–4 осіб.

Вправа «аналогія не доказ» реалізовувалася таким чином: підлітки писали по три поняття (знайомий предмет, інформація з новин, навчальний термін). Далі тренер на власний розсуд пропонував учасникам словесні пари. Під час добору завдань урахувалася успішність на основному занятті. У цілому пояснення зв'язку між поняттями мало менш розгорнутий характер, ніж у безпосередньому спілкуванні. Конкретний підхід до вправи зберігається і навіть стає більш вираженим, водночас знижується частка креативних відповідей. Виконання завдання ускладнювалося наявністю орфографічних і пунктуаційних помилок.

Засвоєння правильного алгоритму порівняння понять у мережевій взаємодії було більш успішним, що можна пояснити частим застосуванням завдань на розвиток зазначеної мисленнєвої операції. Також підвищення результативності може бути пов'язано з постійною фіксацією уваги учасників на правильній послідовності порівняння, що була схематично викладена тренером у повідомленні.

Заняття № 3 було спрямоване на розвиток поняттєвого аналізу й абстрагування і містило вправи, виконання яких потребувало як активізації мисленнєвих дій, так і творчого підходу.

У вправі «гойдалка» конкретизація здійснювалася достатньо легко, тоді як побудова абстрактного ланцюжка супроводжувалася труднощами. Проте після повторного пояснення і кількох тренінгових спроб якість відповідей учасників покращилася, при цьому типова довжина поняттєвого ряду становила 3–4 слова.

Зважаючи на потужний розвивальний потенціал вправи «Ієрогліфи», ми вирішили виділити для неї більшу частину хронометражу заняття. Результати першого і другого етапів завдання (спочатку потрібно намалювати символ, що позначає певний знайомий предмет чи природне явище, а потім зашифрувати абстрактне поняття), можна розподілити на кілька груп:

1. «Ієрогліф» відображає певний знайомий предмет чи явище і представлений малюнком, що більш-менш точно передає зображення

задуманого. У такій ситуації дітям пропонувалося повторно виконати завдання, оскільки під час інструктування наголошувалося на важливості якісного кодування. Після повторних спроб фіксувалася трансформація символу, але у цілому стратегія зберігалася: підлітки відтворювали певну частину предмета, наприклад, *дверна ручка – двері, дах будинку – будинок* та ін.

2. «Ієрогліф», що відображає певний предмет, зображено схематично, наприклад: хвиляста лінія – *річка*; кілька прямих ліній, що виходять з однієї точки – *промені сонця*. Розгадуючи такі шифри, учасники досить швидко знаходили правильну відповідь, але при цьому продукували велику кількість варіантів, що також стосується «ієрогліфів» попередньої групи.

3. «Ієрогліф» символізує абстрактне поняття і кодується за допомогою малюнка відомого предмета або явища, наприклад: *книжка – знання, наука, навчання; комп'ютер – розум; сонце – доброта; серце – любов* та ін. Значний вплив на реалізацію цього підходу має особистий досвід підлітків та рівень розвитку абстрагування.

4. «Ієрогліф», що відображає абстрактне поняття, ілюструється за допомогою певної ситуації чи дії, наприклад: *обійми – любов і взаєморозуміння; людина з лопатою – робота* та ін. Під час пояснення таких символів підліткам іноді було важко відволіктися від конкретного сприйняття малюнка.

5. Демонстрація абстрактного поняття за допомогою схематичного зображення, наприклад, фігура людини, що простягає руки до сонця – *надія*. У цьому контексті окремо варто виділити використання «смайлів», що теж траплялося на занятті й опосередковано вказує на значущість інтернет-комунікації для підлітків.

Виділені групи відповідей проявлялися і у написанні речень за допомогою задуманих символів, але цей етап завдання супроводжувався суттєвими труднощами, пов'язаними з поясненням логічного зв'язку між символами. Проблемним аспектом також було правильне віднесення

зображення до певної частини мови. У цілому можна зробити висновок, що швидкість правильної інтерпретації символів залежала від міри тотожності поняттєвих структур учасників та розвитку абстрагування.

Наступним завданням було створення і пояснення нових понять, де поєднувалися мислення і креативність учнів. Найбільш типовим способом його виконання було поєднання початку одного слова і закінчення іншого, причому у якості основи найчастіше використовувалися іменники, рідше прикметники. У трьох учасників (двох дівчат і одного хлопця) зафіксовано спроби побудувати поняття з трьох слів, що вказує на виявлену творчу орієнтацію особистості.

Для розвитку абстрагування та чіткості визначень учасникам було запропоновано коротко, але максимально повно переказати зміст тексту. У результаті спостережень виділено кілька основних способів виконання цього завдання:

- 1) емоційний – учасники орієнтуються на яскраві та експресивні елементи розповіді;
- 2) раціональний – підлітки відтворюють основні сюжетні повороти, але при цьому не завжди дотримуються схеми: зав'язка – кульмінація – розв'язка;
- 3) етично-абстрактний (більше характерний для старших учасників) – увага зосереджується на моральних аспектах розповіді.

В інтернет-взаємодії було реалізовано такі вправи: «ієрогліфи», «створення нових слів», «переказ тексту». Завдання на символічне кодування було модифіковано й ускладнено: у якості «шифрувального» матеріалу використовували не малюнки, а набір пунктуаційних знаків. Зазначимо, що обмежений арсенал базових елементів став основною причиною труднощів під час виконання завдання. Проте зазначений чинник мав і позитивний вплив, оскільки учасники не могли одразу намалювати предмет чи явище, що значно підвищувало розвивальні можливості вправи.

На початку вправи учасники переважно пропонували класичні «смайлики» з різним рівнем модифікації. Також спостерігалися випадки

схематичного зображення літер чи складів слова. Після кількох спроб підлітки почали використовувати символи з більшим рівнем абстрагування, наприклад, багато двокрапок – *доц*, вертикальні та скісні риси – *ліс*. Тобто фіксувалася тенденція до ілюстрування збірних понять. Найбільш проблемним було зображення дієслів, що, у свою чергу, утруднювало складання і пояснення ієрогліфічних речень – лише шість учасників запропонували нескладні синтаксичні конструкції. Така ситуація спричинила повторення вправи як «домашнього завдання», де шифри пропонував тренер. Проте самостійність у виконанні не дала бажаних результатів, тому було організовано додаткові міні-заняття.

Аналіз процесу створення нових понять не виявив суттєвих відмінностей між безпосереднім та віртуальним заняттям: фіксувалися аналогічні когнітивні прояви. Проте варіанти стали більш простими, наприклад, майже зникли трикомпонентні слова (тільки два випадки). Пояснення новостворених понять, зазвичай, відбувалося за допомогою простих односкладних речень.

На результати виконання вправи «переказ розповіді» впливало те, що текст був постійно у полі зору учасників: його зачитували з повідомлення, а не заслуховували, як у попередньому варіанті. Таким чином, траплялися ситуації, коли підлітки у своїй відповіді дослівно дублювали цілі речення. У цілому більш структурованим став зміст переказу – чіткіше виокремлювалися основні елементи розповіді. Емоційний і абстрактно-етичний типи переказу зберігалися, хоча їх частка зменшилася.

Заняття № 4 продовжувало загальну тренінгову стратегію і було спрямоване на формування вміння узагальнювати поняття. Цікавим його аспектом була розминка «Знайди помилку», що не тільки виконувала функцію емоційної розрядки та мотивувала на подальшу роботу, а й була завданням на розвиток словесно-логічного мислення. Після правильної відповіді, яку учасники знайшли досить швидко, відбулося обговорення, де кожен висловлювався стосовно важливості правильного формулювання думок. У

цьому контексті також було наголошено на важливості правильного використання пунктуаційних знаків та їх впливу на розуміння тексту.

Виконання вправи за методом фокальних об'єктів відбувалося без особливих труднощів, причому як з варіантом «прикметник – іменник», так й «іменник – іменник». Висновки про зв'язок двох понять робили переважно за допомогою опису життєвої ситуації, де могли взаємодіяти об'єкти. В основному підлітки намагалися дотримуватися логічної закономірності, але траплялися окремі випадки демонстративно абсурдних відповідей, що можна пов'язати з відсутністю відповідального ставлення до роботи.

Під час виконання наступної вправи підліткам було легше знайти видове поняття, ніж родове. Зокрема, здійснюючи пошук узагальнювального слова у відкритій формі, учасники мали труднощі з вибором найбільш точного варіанта, наприклад, поняття «телефон» спочатку відносили до групи «предмети» чи «технічні пристрої», а вже потім до «засобів зв'язку». Виконання завдань закритого типу було більш продуктивним – цьому сприяла наявність можливості вибору з низки варіантів. Проте, як і у попередньому випадку, виникали проблеми з чіткістю узагальнення. Крім того, недоліком тестової форми можна вважати схильність до бездумного пошуку відповіді, коли особистість покладається на випадок. Зазначимо, що учасників застерігали від використання такого підходу, проте його можна було спостерігати у двох підлітків (дівчини і хлопця).

Після обговорення заняття продовжувалося виконанням схожої вправи, що була закріпленням попередньої (перевірка правильності узагальнення). Якість виконання завдань залежала від навчальної успішності та сфери інтересів підлітків, оскільки аналіз більшої частини варіантів («*електрична енергія – механічна енергія*», «*цитоплазма – частина клітини*», «*кома – синтаксис*», «*імператор – цар*» тощо) потребував базових знань з певних дисциплін. Вправа супроводжувалася жвавими дискусіями, в основі яких було недостатнє розуміння характеру зв'язків між поняттями. Наприклад, слова у парі «*тичинка – квітка*» пов'язані між собою за типом «частина – ціле», що



було основою для висновку про правильність узагальнення. Крім того, траплялися випадки плутанини конкретизувального і загального понять, наприклад у парі «доба – ніч». В обговоренні учасникам пропонували способи оцінювання правильності узагальнення, зокрема, перевірку за допомогою конструкції «будь-який» як додатку до першого слова пари.

При інтерпретації прислів'їв спостерігалася вікова диференціація: старші підлітки виконували вправу більш якісно, тоді як у молодших учасників виникали проблеми, пов'язані з чіткістю і швидкістю пояснення. Способи пояснення теж різнилися: узагальнений опис метафори (більш характерно для 14–15-річних осіб) і конкретні приклади, що ілюструють основну думку прислів'я.

Вправу «Омоніми» виконували без особливих проблем: окремі труднощі виникали внаслідок обмеженості словникового запасу. Оскільки результати відрізнялися за повнотою характеристики, тому в процесі виконання завдання дітям нагадували про основні елементи визначення понять.

Для мережевої частини тренінгу було дібрано вправи «узагальнення і обмеження», «пояснення прислів'їв», «перевірка правильності узагальнення». Перше з перерахованих завдань виконувалося у двох формах – відкритій словесній (аналогічній до реальної вправи) та ілюстративній. Зазначимо, що пошук узагальнювальних та обмежувальних характеристик більш продуктивно відбувався в інтернет-спілкуванні. Важливою особливістю є зростання чіткості й точності добору понять – підлітки майже не застосовували надто широких категорій (явища, предмети тощо).

Модифікована форма заслуговує на більш детальний опис: тренер пропонував знайомий аудіозапис чи картинку, які необхідно було проаналізувати і дібрати обмежувальні та конкретизувальні файли. При цьому підліткам необхідно було аргументувати свій вибір. На нашу думку, доцільність таких змін ґрунтується на результатах констатувального дослідження (зв'язок між використанням аудіо-та відеофайлів у мережевій комунікації та розвитком мисленнєвих операцій).

Порівняно з попереднім варіантом виконання завдання з мультимедійним матеріалом відбувалося з труднощами. Їх можна розподілити на дві групи:

1. Технічно-інструментальні, пов'язані з пошуком коректної відповіді в інтернет-просторі – найбільш правильний варіант не завжди можна легко і швидко знайти.

2. Пізнавальні – аналіз базового матеріалу передбачав не тільки достатній розвиток мисленневих операцій, а й творче осмислення завдання. Проте найбільші проблеми фіксувалися з якісним обґрунтуванням дітьми власних відповідей.

Незважаючи на складність вправи, учасники сприйняли її з більшим інтересом, ніж звичайний, «поняттєвий» варіант.

Для інтерпретації прислів'їв учасники переважно використовували менш розгорнуті пояснення, ніж при безпосередньому спілкуванні. Крім того, чітко можна простежити структуру відповідей: посилення на реальну ситуацію, де відображається головна думка прислів'я та її узагальнений опис. Зазначимо, що ця схема варіювалася у різних вікових категоріях: якщо орієнтація на життєві обставини фіксувалася майже у всіх учасників, то повнота пояснення базової метафори змінювалася (або взагалі не було пояснення). Тобто під час виконання вправи зберігалися вікові відмінності, встановлені у безпосередній взаємодії. Також характерною особливістю є кращі результати в аналізі прислів'їв, що розкривають моральні аспекти, порівняно з поясненням інших алегорій, наприклад, навчальних.

Вправу на визначення правильності узагальнення учасники виконували якісніше, ніж у безпосередньому варіанті. Зокрема, підлітки чіткіше розрізняли зв'язки «рід – вид» і «частина – ціле». Проблемним аспектом була залежність результатів від рівня шкільної успішності у випадку використання навчальних термінів.

Завдання № 5 було спрямоване на розвиток операції класифікації. Ефективність його проведення значною мірою залежала від попередніх занять та рівня засвоєння відповідних умінь.

Результати двох перших вправ на класифікацію часто суттєво різнилися, що можна пояснити, зокрема, відмінностями когнітивної структури особистості. Так, у підлітків, яким було легше розподілити за групами знайомі предмети, домінує наочно-образне мислення, а якісна класифікація абстрактних понять пов'язана з розвитком словесно-логічних пізнавальних форм. У цілому робота з конкретним матеріалом була менш проблемною, водночас групування етичних або загальних категорій супроводжувалося труднощами, що пов'язано не тільки з розвитком мислення, а й структурою моральних норм та особливостями світоглядних позицій.

Показовою є ситуація, що з першої спроби жоден член тренінгової групи не зміг правильно виокремити зайве число у вправі. Підлітки, зазвичай, орієнтувалися на зовнішню ознаку, наприклад, першу цифру (за таким принципом виділялися числа 0784 і 0667), тоді як суттєві зв'язки залишалися поза увагою. Після невеликої підказки (дітям пропонувалося згадати про основні арифметичні дії) кілька учасників достатньо швидко знайшли правильну відповідь. Як з'ясувалося, ці учні мають гарну успішність з математичних навчальних дисциплін. Особлива корисність цього завдання полягає у можливості опрацювання поняттєвих закономірностей з абстрактним матеріалом.

Аналізуючи виконання наступної вправи, доцільно згадати як про структуру відповідей, так і про етап формулювання завдання. Нагадаємо, що кожен учасник мав назвати три слова, а інші – знайти зайве. Пропоновані варіанти значно різнилися: від очевидних (*ручка – олівець – мотоцикл*) до достатньо складних, з прихованими закономірностями, але останні траплялися значно рідше. Як приклад складного завдання наведемо тріаду «*помідор – малина – смородина*», де відразу привертає увагу перше слово, проте зайвим є слово «малина», оскільки її плід ботанічно відрізняється за будовою. У цьому завданні діти зазвичай, досить швидко знаходили правильну відповідь, але за наявності неочевидних логічних зв'язків виникали труднощі.

Класифікація анаграм супроводжувалася проблемами, пов'язаними з правильним розшифруванням – деякі слова діти так і не змогли пояснити. Низьку результативність виконання можна пояснити високою ригідністю мислення підлітків. Опосередкованим підтвердженням цього припущення може бути пояснення учнями основних труднощів, що виникали під час виконання завдання. Зокрема, підліткам було важко пристосуватися до різних варіантів літерної структури у кожному рядку, тобто змінити когнітивну стратегію. Найлегшими для розв'язання виявилися анаграми, де змінено порядок складів, а найбільш складними – з повною перестановкою літер.

До мережевої частини заняття було введено вправи «класифікація» (модифікований варіант), «виключення зайвого слова», «анаграми».

Завдання на класифікацію було змінено відповідно специфічних аспектів інтернет-спілкування: дітям пропонувалося розподілити за групами елементи сторінки у соціальній мережі (аудіозаписи, відеозаписи, додатки, повідомлення особиста інформація тощо). У цьому випадку цікавою тенденцією є наявність двох основних підходів до виконання завдання:

1. Класифікація, що ґрунтується на співвіднесенні об'єктів з реальним світом, наприклад, аудіозаписи – музичні твори, аватарка – фотографії тощо. Відповіді, зазвичай, подавалися у формі словесних пар без додаткових пояснень.

2. Класифікація з опорою на особливості мережевого оформлення, наприклад, музика, фільми, ігри – особисті інтереси; аватарка, назва сторінки – особиста інформація тощо. Зазначимо, що такий варіант траплявся значно рідше за попередній і, на нашу думку, пов'язаний зі стійким орієнтуванням особистості на соціальні умови. Зазвичай, ця форма виконання є більш редукованою і спрощеною, проте фіксувалися окремі випадки розгорнутої аргументації до відповіді. Суттєвих вікових відмінностей у виконанні вправи не виявлено.

Завдання «виключення зайвого слова» проводилося аналогічно до безпосередньої частини тренінгу: учасників не обмежували у продукуванні

понять. Вправа проходила без особливих труднощів, проте домінували варіанти з очевидним зв'язком, іноді траплялися повторення з базового заняття. Це можна пояснити втомою дітей і відсутністю безпосереднього контакту з тренером. Для закріплення вправи було складено «домашні завдання» – кілька словесних тріад ускладненої структури (наприклад, *горіння – кисень – сірники*, де потрібно вилучити останнє слово оскільки воно не характеризує сутність хімічної реакції). Правильність виконання перевірялася на наступному занятті – виявлено, що переважна більшість підлітків запропонувала правильні відповіді, але траплялися випадки, коли учасники взагалі проігнорували завдання.

Класифікація анаграм у мережі теж супроводжувалася труднощами, аналогічними до базового заняття – правильне пояснення змінених слів часто займало багато часу. Причому в інтернет-спілкуванні частіше, ніж у реальному, спостерігалися категоричні відмови від виконання завдання, що відображалось у повідомленнях: «Я не знаю», «Не можу» тощо. Отже, мисленнева ригідність продовжувала проявлятися у ситуаціях мережевої комунікації.

Завдання № 6 було спрямоване на формування вміння виявляти та правильно пояснювати логічні зв'язки між поняттями. Своєрідною розминкою була вправа на формулювання думки за визначеним алгоритмом. Потрібно було розповісти про події, що сталися напередодні ввечері: спочатку в довільному порядку, потім за пропонованою схемою. Під час першого етапу виконання завдання фіксувалися відмінності, пов'язані з індивідуальними особливостями мислення, що проявлялися у структурі висловлювання. Зокрема, можна виокремити такі види відповідей учасників:

1) детальний опис події (наприклад, перегляду фільму) з ретельним переліком як суттєвих, так і несуттєвих аспектів, але без акцентування на причинах – подібні варіанти траплялися частіше;

2) констатування факту з подальшим зазначенням причини емоційного характеру («Я слухав музику і більше нічого не робив, тому що дуже втомився»).

На другому етапі завдання учасники намагалися привести свої відповіді у відповідність до зазначеного алгоритму. Якість виконання цієї частини вправи була різною: зокрема, деякі діти продовжували дотримуватися попередньої стратегії формулювання суджень. Найбільші труднощі виникали із зазначенням наслідків події та проведенням аналогій. Отримані результати вказують на переважання стереотипного характеру мисленнєвих форм. Після додаткових пояснень підлітки почали формулювати думки згідно з пропонованим алгоритмом, проте різниця у якості виконання завдання зберігалася.

У вправі на складання речень базові слова спочатку визначали учасники групи: тому інформативними були як відповіді, так і характер вихідних даних. Достатньо типовою була ситуація, коли діти пропонували слова у формі редукованого речення з іменників та дієслова, наприклад: *лампа, стоїть, стіл*. Спочатку загальна тенденція виконання вправи виглядала таким чином: перший учасник складав речення, інші дотримувалися закладеної послідовності відповіді. Відзначимо, що траплялися також випадки творчого підходу до завдання, коли один учень продукував кілька різних варіантів речення. У цілому можна констатувати, що після кількох спроб результати учнів покращилися, але стереотипність відповідей залишалася. Можна зробити висновок, що швидкість і якість виконання вправи залежали від розвитку вміння встановлювати логічні зв'язки між поняттями, а також від рівня креативності.

Вправу на пошук зв'язків між висловами виконували без особливих труднощів, проте тренеру потрібно було спрямовувати дітей саме на встановлення логічних закономірностей і корегувати відверто фантастичні відповіді (наскільки це було можливо з урахуванням специфіки словосполучень). Зазвичай, причина і наслідок інтегрувалися на основі опису

підлітками свого емоційного стану (наприклад, *мені страшно, тому що пішов дощ з грозою, а я боюсь грози*). Повнота відповідей варіювалася від простого поєднання двох речень до розширених конструкцій з використанням додаткових обставин. Дівчата були більш схильними до нереалістичних пояснень, ніж хлопці. Під час обговорення наголошувалося на проблемі критеріїв істинності логічних зв'язків.

Виконання вправи на встановлення різновиду логічних відношень відбувалося без виявлених труднощів, що можна пояснити результатами попередніх занять. Найпростіше, як і в констатувальному дослідженні, дітям було виявити тенденцію до протилежності, а окремі проблеми виникали при з'ясуванні родо-видових зв'язків. Для закріплення вправи дітям пропонувалося знайти словесні пари, засновані на виявленій закономірності. Як показали спостереження, знаючи базовий зв'язок, підліткам було легше дібрати аналогію.

Основною проблемою виконання завдання на з'ясування істинності суджень можна назвати незвичність вихідного матеріалу. Звертаючи увагу на зовнішню абсурдність базових речень, підлітки важко сконцентрувалися на логічних закономірностях. Ця вправа особлива тим, що у ході її проведення відбувалися жваві дискусії. У цілому алгоритм пошуку правильної відповіді зводився до почергового співставлення кожного судження з базовими.

Розв'язання логічних задач у групах супроводжувалося труднощами соціально-психологічного характеру: дітям з різною когнітивною структурою було важко порозумітися і прийняти спільне рішення. На цьому ґрунті навіть траплялися окремі емоційні висловлювання – завданням тренера було не допустити їх перетворення на конфлікт. Усі групи розв'язали пропоновану задачу, проте за різний час. Після пояснення табличного алгоритму (фіксація умов задачі у спеціальній таблиці) якість виконання завдання підвищилася.

Для мережевої частини тренінгу обрано вправи «причинново-наслідкові зв'язки», «абсурдні судження», «відношення між поняттями», «логічні задачі». У завданні на пошук зв'язку між висловами особливу увагу тренер акцентував

на важливості детальної аргументації власної відповіді, оскільки це було основною проблемою інтернет-вправ. Зазначимо, що на відміну від безпосереднього спілкування, у мережевому просторі висловлювання пропонував тренер, а не учасники – тож фрази мали емоційно-нейтральне забарвлення. Пояснення учасників, зазвичай, базувалися на двох–трьох простих реченнях.

Аналіз абсурдних суджень і подальше формулювання висновків відбувалися більш результативно, ніж у основній частині тренінгу, що пояснюємо, з одного боку, прогресом тренінгу, а з іншого – адаптацією підлітків до незвичних умов завдання. Крім того, алгоритм логічної аргументації став більш чітким і структурованим. Вивчаючи повідомлення підлітків, можна помітити зростання частоти користування сполучниками «тому що» і «оскільки», що свідчить про більш логічне формулювання суджень.

Суттєвих відмінностей між характером безпосереднього і мережевого варіантів виконання вправ «відношення між поняттями» і «логічні задачі» не виявлено, проте фіксуємо незначне підвищення якості результатів на етапі інтернет-взаємодії.

Заняття № 7 і № 8, крім розвивального впливу, відкривали широкі діагностичні можливості, тому їх аналіз має бути особливим ретельним. Для кращого розуміння механізму використання карток Брунера та підходів до розв'язання таких задач доцільно проаналізувати інформацію з першоджерел.

У своїх дослідженнях формування понять Дж. Брунер орієнтувався на абстрактний матеріал, однаково зрозумілий експериментатору та респондентам [28]. При цьому поняття розглядалося як комбінація ознак (наприклад, дві фігури на сірому фоні, червоний трикутник, зелене коло на жовтому фоні тощо). Таким чином, у досліджуваного є кілька можливих варіантів вибору: позитивний підтверджувальний, позитивний спростувальний, негативний підтверджувальний, негативний спростувальний.



Плануючи експеримент, учений виокремив дві ідеальні стратегії розв'язання таких задач, що, з деякими поправками, можна поширити на більшість аспектів практичної діяльності:

1. Фокусування (цілісна стратегія) – передбачає зосередження особистості на певній гіпотезі, що поступово модифікується залежно від результатів. Алгоритм цієї стратегії можна описати таким чином: у якості базового припущення береться інформація першого позитивного вибору, а після кожного підтверджувального варіанту орієнтація здійснюється лише на спільні, з базовою гіпотезою, ознаки.

2. Сканування – постановка низки гіпотез, перевага яким надається залежно від результатів аналізу матеріалу. За Дж. Брунером, такий підхід буває двох видів: одночасний (відкидання або прийняття припущень на основі аналізу всіх можливих варіантів розв'язання) і послідовний (орієнтування на гіпотезу здійснюється до моменту її спростування отриманою інформацією, потім формується нова). Описана стратегія потребує більшого напруження пам'яті та уваги, ніж попередня.

Як уже зазначалося, виділені стратегії є ідеальними, тобто це певні теоретичні орієнтири практичних досліджень. Аналізуючи результати тренінгових занять, ми будемо звертатися до зазначених положень, ураховуючи конкретні особливості ситуації.

Експерименти Дж. Брунера проводилися зі старшими учасниками достатньо високого освітнього рівня – випускниками університетів, тому для підліткового віку схема реалізації задач була модифікована. Зокрема, взаємодія відбувалася у менш напруженій атмосфері, ніж класичні досліди. Учасників не обмежували в базовому матеріалі – пропонували весь набір карток. Інформація щодо характер вибору надавалася через спілкування (безпосереднє чи мережеве, залежно від етапу тренінгу). Проте висловлювання тренера обмежувалися лише стверджувальною чи заперечною констатацією. Важливим чинником полегшення роботи учасників було зазначення кількості задуманих ознак перед початком виконання кожної

задачі й можливість звернення учнів до попередніх виборів (в оригінальному експерименті такої можливості не було). Також діти могли пропонувати варіанти відповіді, але не більше одного за спробу, до правильного розв'язання. Оскільки картки Брунера застосовувалися з розвивальною метою, то вправа проводилася у двох формах: індивідуальній (з кожним учасником по чергово) та груповій.

Аналізуючи результати заняття № 7, зазначимо, що підлітки сприйняли вправу з вираженим інтересом і швидко зрозуміли основні правила її виконання. Пошук поняття, що складалося з однієї ознаки, не викликав жодних проблем: задуманий тренером варіант учасники, зазвичай, знаходили після трьох–чотирьох (максимум п'яти) спроб. Вікових відмінностей не виявлено. На початку заняття робота з картками позиціонувалася як досить складне завдання, тому в деяких осіб фіксувалися ознаки розчарування, пов'язаного з дуже легким процесом розв'язання.

Після того як кожен учасник по чергово розв'язав задачу на пошук однієї ознаки, вправа ускладнювалася: пропонувалося знайти двокомпонентне поняття. При цьому відбувалося групове обговорення, що дозволяло спостерігати послідовність роздумів особистості. Тренеру періодично доводилося контролювати процес висловлення думок, оскільки учасники могли перебивати один одного, зменшуючи таким чином продуктивність роботи. У завданні було задумано три варіанти: дві фігури на жовтому фоні, червоний трикутник, три квадрати. Перше поняття діти знайшли без труднощів і досить швидко (п'ять виборів), при цьому активно працювали чотири члени групи, інші або взагалі відмовчувалися, або епізодично приєднувалися до обговорення. При розв'язанні наступної задачі було враховано активність кожного учасника – найбільш пасивним пропонувалося зробити кілька перших виборів. Зазначимо, що діти відчували емоційний підйом після попередніх вдалих результатів, проте у цьому випадку виконання завдання відбувалося з труднощами. Пошук задуманого поняття зайняв 11

ходів і супроводжувався низкою труднощів, які вважаємо найбільш типовими для цього типу задач:

1. Низька концентрація уваги та обсяг короткочасної пам'яті – цю тенденцію потрібно відрізнити від несформованості логічних структур. Проблеми зосередженості констатувалися, коли учасник спочатку відкидав певну ознаку, а потім знову звертався до цього варіанту.

2. Емоційна нестабільність, що проявлялася у роздратованості та відмовах від подальшого виконання завдання. Ця особливість чітко спостерігалася в учасників, які легко виконали попередні завдання. На нашу думку, основними стресовими чинниками у цьому випадку були неможливість швидкого розв'язання задачі й особливості побудови спілкування тренером, що, зазвичай, обмежувався словами «так» або «ні». При груповому обговоренні найбільшу дестабілізацію викликала емоційна дезорганізація лідерів тренінгової групи. У випадку відмови від завдання підліткам пропонувалася підказка (наприклад, зазначалася наявність чи відсутність одного із задуманих елементів у варіантах учасників). Також ознакою недостатнього емоційного контролю було прагнення після неправильної відповіді відразу пропонувати наступну, без ґрунтовної логічної аргументації.

3. Мисленнева ригідність – орієнтування на початкову гіпотезу незалежно від інформації, що може її спростувати: у деяких випадках учасники стабільно дотримувалися обраного варіанту після двох–трьох негативних виборів. У цьому контексті варто зазначити, що члени групи досить часто будували свої припущення, орієнтуючись на колір фону як складову ознаку – це можна пояснити особливостями сприймання.

Після отримання позитивного результату дітям пропонувалося знайти наступне поняття – три квадрати. У цілому виконання цього завдання було більш продуктивним, ніж попереднього – результат отримано за 8 спроб. Далі поняття задумував один із членів групи. У цьому випадку основною проблемою була поведінка ведучого – учасник міг проявити нетерплячість з

приводу неправильних відповідей: підказати або некоректно висловитися. Тому в подальшому від такої практики довелося відмовитися.

Заняття № 8 було аналогічним до попереднього, проте проводилося на підвищеному рівні складності: для розминки здійснювався пошук двох ознак, а основна частина концентрувалася на пошуку трьох елементів. Виконання завдань супроводжувалося виділеними раніше труднощами. Звичайно, задача з триелементними поняттями потребувала більше часу (в середньому 17–18 виборів, найповільніше – 23, найшвидше – 13). Водночас зафіксовано фіксувався більш серйозний і ретельний підхід до аналізу матеріалу, наприклад, діти вже не так часто пропонували «випадкові» варіанти. Також більш організованим та ефективним стало групове обговорення задач: зростає кількість людей, що активно брали участь у їх розв'язанні. Можна виокремити кілька осіб, яким у процесі індивідуальної роботи було дуже важко вирішити завдання навіть після підказок, і вони потребували додаткової допомоги від членів групи (чотири дівчини 14 років та один хлопець 15 років).

Зазначимо, що мережева частина тренінгу з використанням карток Брунера відбувалася виключно в індивідуальній формі. Суттєвих відмінностей між результатами реальної та віртуальної взаємодії не виявлено – приблизна тривалість виконання завдань зберігалася. Проте підлітки частіше вимагали більш розгорнутого інструктування.

На основі спостережень і проведених додаткових бесід можна зробити висновок, що домінантною стратегією пошуку задуманих понять було фокусування. Велику роль у вирішенні завдань відігравав перший позитивний підтверджувальний приклад, що задавав основний напрям міркувань.

Як уже зазначалося, тренінг тривав два місяці – після його завершення відбулася перевірка його ефективності. Оскільки наша робота ґрунтувалася на положеннях проєктувальної парадигми, то її важливою складовою було проєктування бажаного результату [189]. Основними стратегічними цілями тренінгової діяльності було формування основних операцій і форм поняттєвого мислення підлітків: аналізу, узагальнення, абстрагування,

класифікації, умовиводів. Для з'ясування наявності й характеру зрушень у розвитку перелічених компонентів було розроблено систему заходів, що охоплювала два основні напрями: діагностичну перевірку і якісний аналіз результатів розв'язання критеріальних задач.

Діагностика здійснювалася за допомогою набору тестів, що проводилися за схемою «до» (результати констатувального експерименту) і «після» (результати формувального експерименту). Як і у констатувальному дослідженні, важливим завданням було обрання коректного методу обробки даних. Для порівняння значущості тренінгового впливу в нашому дослідженні можливим є застосування двох процедур: обчислення критерію Вілкоксона (непараметричний) і критерію Стюдента для залежних вибірок (параметричний). Очевидно, що коректне обрання статистичного методу базується на встановленні показників критерію Колмогорова-Смирнова для з'ясування типу розподілу даних (табл. 3.1).

*Таблиця 3.1*

### Результати визначення критерію Колмогорова-Смирнова

Діагностичні засоби	Асимптотична значущість	
	Показники до тренінгу	Показники після тренінгу
Методика «Порівняння понять»	0, 854	0, 633
Методика «Виявлення загальних понять»	0, 307	0, 787
Тест «Аналогії»	0, 591	0, 249
Тест «Класифікації»	0, 298	0, 111
Методика «Логічність умовиводів»	0, 290	0, 237

Бачимо, що всі отримані коефіцієнти більші за 0,05, що вказує на нормальний розподіл статистичних рядів. Отже, у всіх випадках доцільною є параметрична процедура обчислення критерію Стюдента для залежних вибірок. Проаналізуємо отримані результати (табл. 3.2). За всіма досліджуваними параметрами зафіксовано суттєвий рівень значущості (показники значно менші за 0,05). Крім того, порівняємо отримані результати

з теоретичними. Оскільки кількість ступенів свободи становить 29 ( $n - 1$ ), то критичне значення при  $p = 0,01$  дорівнює 2,76, а при  $p = 0,001$  – 3,36. За результатами обчислення, всі отримані коефіцієнти є значно вищими за  $p = 0,001$ , тобто можемо констатувати високий рівень достовірності відмінностей між першим і другим тестуваннями. Всі значення критерію Стюдента були від'ємними, що вказувало на домінування більших показників у другій вибірці. Отже, результати проведеної діагностики підтверджують ефективність розробленої нами тренінгової програми.

На нашу думку, доцільно також проаналізувати виявлені відмінності у рівні формування окремих операцій. Для цього розглянемо зміни їхніх середньоарифметичних значень (рис. 3.2).

Таблиця 3.2

### Результати визначення критерію Стюдента для залежних вибірок

Мисленнєві операції	Результати обчислення	
	t	Значущість
Узагальнення	10,029	0,0000
Аналіз	5,964	0,000
Абстрагування	11,376	0,000
Класифікації	9,535	0,000
Логічність умовиводів	8,671	0,000

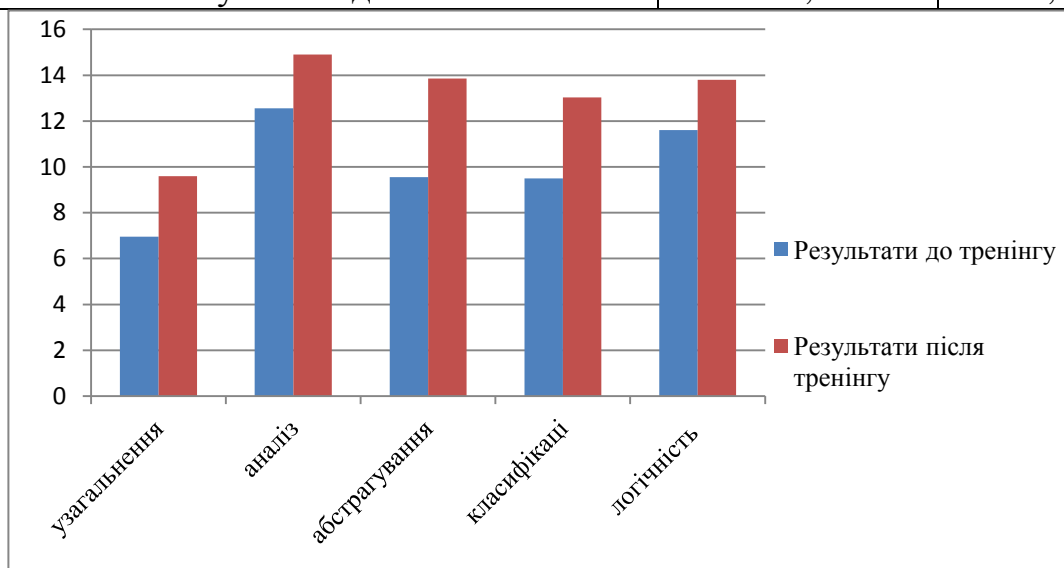


Рис. 3.2. Показники операцій поняттєвого мислення «до» і «після» тренінгу

Проаналізувавши отримані результати, виокремимо низку тенденцій. Найбільш виражені зрушення зафіксовано за операціями абстрагування (від 9,56 до 13,86) і класифікації (від 9,5 до 13,03), що можна пояснити переважною спрямованістю тренінгових вправ на розвиток цих аспектів поняттєвого мислення. За аналізом та узагальненням фіксуються схожі показники різниці між середніми значеннями тестованої вибірки (2,34 і 2,65 відповідно). Дещо менший зсув спостерігаємо за показниками логічності умовиводів (2,2), що можна пояснити первинними, достатньо високими значеннями цієї властивості.

Оскільки встановлене покращення діагностичних результатів може бути пояснено не лише якісними трансформаціями поняттєвого мислення, а й низкою інших причин (звиканням до «знайомих» матеріалів, поганим самопочуттям при первинній діагностиці тощо), вирішено використати додаткові засоби для з'ясування характеру якісних перетворень когнітивної сфери. Доцільним, на нашу думку, було застосування критеріальних задач, що потребували активізації основних операцій поняттєвого мислення. У якості таких засобів використано: варіант методики Дж. Брунера (пошук множини, що складається з однієї картки) і розроблена нами вправа «Усміхнені чоловічки» (розшифрування закодованої за певними правилами фрази). Детальніше обґрунтуємо наш вибір.

Правильний пошук єдиної картки з набору можливий лише за умови достатнього рівня сформованості основних аспектів поняттєвого мислення: логічного аналізу (правильне співставлення різних видів ознак, чіткість міркувань), узагальнення (формування єдиного висновку на основі неоднорідного матеріалу), абстрагування (здатність виокремити суттєві ознаки з демонстрованих карток на основі отриманої інформації), класифікації (виділення основних груп ознак та потенційних варіантів відповідей). Діагностичний потенціал задачі є дуже вагомим, проте її виконання могло супроводжуватися труднощами, пов'язаними зі складністю матеріалу для підліткового віку й високим навантаженням на пізнавальну сферу (зокрема,

пам'ять і увагу). Тому в ході роботи підлітку надавалися підказки, зміст яких варіювався залежно від успіхів та емоційного стану респондентів.

Ураховуючи описані моменти, під час якісного аналізу даних ми орієнтувалися на такі показники діяльності: 1) досягнення респондентом бажаного результату; 2) кількість здійснених виборів; 3) тривалість роздумів, при цьому, за можливості, враховувалася їх продуктивна частка; 4) рівень зосередженості, зокрема, наявність станів дійсної та хибної уважності; 5) емоційний стан респондента – спокій, роздратованість, агресія, відмова від роботи тощо; 6) кількість і зміст підказок.

Перед початком виконання вправи «Усміхнені чоловічки» (проводилося через Інтернет) досліджуваному детально пояснювали вихідні умови. У повідомленні за допомогою «смайлів» (мальований варіант) було зашифровано речення, що відображало певну сторону життя підлітка. Кодування відбувалося за певними правилами: один смайл – одна літера; усміхнені обличчя позначали голосні звуки, а всі інші (сумні, агресивні, задумливі) – приголосні; зберігалися проміжки між словами. При цьому дітям вказувалося на сферу дійсності, відображену в реченні: навчання, відпочинок, стосунки тощо. Зазвичай, першим словом був займенник (найчастіше «я»). Інші елементи було дібрано таким чином, щоб вони слугували своєрідними орієнтирами для правильного виконання завдання (наприклад, слова з кількома однаковими літерами). При виникненні проблем, як і у попередньому випадку, підліткам пропонувалися підказки.

Виконання вправи потребувало значної активізації поняттєвого аналізу, абстрагування й узагальнення, оскільки необхідно відволіктися від пропонованих малюнків та дійти висновку про справжній зміст повідомлення, закладений дослідником. Тому пропоновану задачу можна вважати критеріальною.

При якісному аналізі виконання вправи насамперед увага зверталася на такі показники: 1) досягнення бажаного результату; 2) швидкість виконання завдання; 3) особливості комунікації респондента (повідомлення мають лише



«робочий» характер чи навантажені зайвою інформацією); 4) ступінь емоційного контролю; 5) кількість підказок і їх зміст.

Бачимо, що виділені критерії є схожими для обох вправ, проте «Усміхнені чоловічки» мають специфіку, пов'язану з інтернет-спілкуванням. Використання соціальної мережі під час реалізації цієї задачі було зумовлено її вихідним матеріалом («смали» як основа кодування) і основною метою нашого дослідження. Проте ми усвідомлювали небезпеки, пов'язані з такою формою перевірки (зокрема, можливістю сторонньої допомоги), тому при виникненні підозр щодо самостійності розв'язання пропонувалися додаткові завдання.

При підбитті підсумків розв'язання обох задач ми на основі запропонованих вище критеріїв виокремили чотири рівні результативності:

1. Висока успішність – завдання виконане за оптимальну кількість часу, потрібну для розв'язання. Максимальна зосередженість (можливі незначні коливання уваги природного характеру). Збереження емоційної стабільності під час роботи. Відсутність або мінімальна кількість підказок у формі уточнювальних запитань.

2. Достатня успішність – наявний позитивний результат, проте робота супроводжувалася помилками, що проявлялися у продукуванні неправильних відповідей. Підліток самостійно або після незначних підказок розумів власні прорахунки. Фіксувалося відволікання від роботи або виражена втома. Наявність роздратування або інших негативних емоційних реакцій після невдалих спроб розв'язання задач, які, однак, учасник міг контролювати.

3. Низька успішність – досягнення позитивного результату можливе лише за умови значної кількості підказок з боку тренера. Стратегія розв'язання задач є хаотичною, мінімально орієнтованою на логічні закономірності. Виражена нестійкість уваги. Фіксуються неадекватні емоційні реакції – агресія, відмова від роботи, демонстративні веселощі, байдужість тощо.

4. Незадовільна успішність – позитивний результат відсутній або можливий лише після глобальної допомоги тренера (наприклад, після

констатації кількох елементів картки або пояснення більшої частини літер закодованого повідомлення).

Узагальнивши результати виконання критеріальних задач, доцільно коротко охарактеризувати роботу окремих членів тренінгової групи, виокремивши найбільш типові тенденції. При цьому зазначимо, що перший та другий рівні результативності (високий або достатній) ми вважали свідченням сформованості досліджуваних операцій.

1. О. А. (дівчина, 14 років) знайшла картку за 29 ходів. Вибори здійснювала швидко, не дотримуючись чіткої системи. Пропонувала відповіді близько семи разів. Її загальне ставлення до задачі можна охарактеризувати як несерйозне – часто жартувала і відволікалася від теми. Водночас наполягала на тому, що підказки їй не потрібні. У ході виконання завдання тренер кілька разів звертав увагу на негативні вибори, оскільки дівчина зверталася до ознак, що повинні бути відкинуті на основі наявної інформації.

Вправа «Усміхнені чоловічки» (зашифрована фраза «Я дуже люблю навчатися», базова умова – «тут зашифровано ваше ставлення до школи») була виконана лише з другої спроби (перший, попередньо домовлений сеанс дівчина проігнорувала). Розв'язання супроводжувалося численними коментарями неконструктивного змісту («Нічого не зрозуміло», «Я не буду це виконувати тощо»). Для того, щоб стимулювати роботу досліджуваної, було розкрито кілька літер (дві голосні й приголосну). Після кількох помилкових варіантів задачу було розв'язано. Отже, рівень виконання цього завдання, як і попереднього, можна охарактеризувати як низьку успішність.

2. П. А. (13 років, дівчина) знайшла картку за 22 ходи. Робота проходила дуже повільно, але продуктивно, що можна пояснити особливостями темпераменту. У ході розв'язання досліджувана намагалася дотримуватися чіткої стратегії (за її словами, «головне було знайти малюнки, на яких відсутні задумані ознаки»), проте декілька разів починала плутатися у власних виборах. Основною причиною такої ситуації, на думку дівчини, є тривалі пошуки потрібної для підтвердження гіпотези картки. Двічі тренер надавав

незначну допомогу (після неправильної відповіді просив звернути увагу на попередні вибори). Зазначимо, що було висловлено три попередні варіанти (два неправильних і один правильний). Після кожної помилкової відповіді дівчина на кілька хвилин замислювалася. У цілому завдання виконувалося досить тривалий час – близько двадцяти хвилин, проте мисленнєвий процес проходив досить напружено. На нашу думку, результат розв'язання задачі можна охарактеризувати як достатню успішність.

Вирішення задачі на розшифровку (пропонувався аналогічний до попереднього варіант) відбувалося з більшими труднощами. На початку роботи дитина поставила досить багато уточнювальних запитань (було помітно, що вона не до кінця зрозуміла суть задачі). Після вступної частини настала пауза, що тривала близько п'яти хвилин. Далі дитина знову поставила кілька запитань. Процес розв'язання задачі зрушився за допомогою підказок спочатку загального, а потім конкретного характеру (пояснення змісту деяких символів). Знаючи окремі літери, дівчина почала більш продуктивно міркувати, проте знову зіткнулася з труднощами, що, можливо, були спричинені втомою. Після додаткової допомоги задачу було вирішено. Загальний результат – низька успішність. Бачимо, що якісне виконання однієї задачі не гарантує успіху в іншій.

3. А. Р. (15 років, хлопець) розв'язав задачу за 23 ходи. Заслугує на увагу динаміка виконання завдання, яку можна було чітко простежити, оскільки досліджуваний міркував уголос: за 15 ходів підліток правильно визначив три елементи задуманої картки і був близьким до правильного висновку, але після неправильної відповіді став відхилятися від істинного шляху, відкинувши правильну ознаку зі своєї гіпотези. Проте після уточнювального запитання тренера хлопець знову повернувся до попередньої стратегії і, як наслідок, обрав задуманий варіант. Процес розв'язання відбувався інтенсивно: підліток працював швидко, але зосереджено, добре контролюючи власні емоції. Оскільки А. Р. продемонстрував гарну логіку, вміння помічати і виправляти помилки у власних судженнях, а стороння

допомога була несуттєвою, то можна вважати, що завдання виконане на високому рівні успішності.

Розшифрування «смайлів» не зайняло багато часу і не потребувало підказок. Зазначимо, що результат виконання цього завдання є одним з найкращих в групі – хлопець зміг правильно інтерпретувати умови задачі й спроектувати зміст повідомлення за 8 хвилин. Прикметно також, що вже перший запропонований варіант виявився правильним. Ураховуючи вищезазначену інформацію, рівень успішності розв'язання задачі оцінюємо як високий. У цьому контексті цікаво, що А. Р. має проблеми з дисципліною, а його типові бали з навчальних предметів – 5 і 6.

4. А. П. (14 років, хлопець) – пошук картки зайняв 25 виборів. У цьому випадку особливістю початку виконання завдання були затяжні паузи, що супроводжувалися коментарями жартівливого змісту. Також підліток після деякої кількості виборів періодично висловлювався щодо неможливості продовження роботи («Я не знаю», «Я заплутався» тощо). Таку динаміку розв'язання можна пояснити низькою концентрацією та відсутністю внутрішньої мотивації (під час проведення основної частини тренінгу спостерігалися схожі когнітивні прояви). Проте А. П. може вибудувати систему логічних міркувань, якщо зосередиться і здійснить вольове зусилля, переборюючи лінощі, – на це вказує характер його мисленнєвої діяльності після додаткового впливу дослідника (наголосимо, що мова йде не про підказку, а моральну підтримку). Після стабілізації емоційного стану хлопцеві для знаходження правильної відповіді знадобилося дві підказки. Враховуючи позитивний результат, а також той факт, що основні проблеми розв'язання задачі були зумовлені особливостями емоційно-вольової сфери, а не когнітивними недоліками, рівень успішності можна визначити як достатній.

Ми передбачали, що виконання другої критеріальної задачі може супроводжуватися труднощами: оскільки за умов інтернет-спілкування можливість продуктивного зворотного зв'язку зменшувалася, то допомогти учаснику сконцентруватися важче. Проте результат виявився протилежним:

під час розшифрування повідомлення продуктивність діяльності зростає. Виконання завдання зайняло близько 10 хвилин, при цьому перший запропонований варіант був правильний (зашифроване речення – «Я добре граю у футбол»); короткий опис змісту – твоє ставлення до популярного виду спорту). Досліджуваний не потребував додаткових підказок, тільки поставив два уточнювальні запитання. Після розв'язання А. П. зазначив, що перш за все намагався виявити зашифрований вид спорту, а потім відштовхувався від розшифрованого слова (було проведено додаткову уточнювальну бесіду для виключення ймовірності сторонньої допомоги). Отже, успішність вирішення можна оцінити як високу. На нашу думку, можливою причиною підвищення якості розв'язання мережевої задачі є усунення психологічних бар'єрів безпосередньої комунікації.

5. А. С. (15 років, дівчина) – знайшла задуману картку за 28 ходів. При цьому основними проблемами, що заважали ефективному розв'язанню, були імпульсивність та емоційність досліджуваної, які чергувалися з вираженими станами спокою та зосередженості. У ході роботи після дуже бурхливої емоційної реакції було реалізовано дві підказки корекційного характеру («раніше ти була ближче до мети»). Після допомоги тренера дівчина замислювалася і, зазвичай, поверталася до правильної гіпотези. Хоча трапилося кілька виборів, коли А. С. через власну імпульсивність поверталася до відкинутих раніше ознак, але у цілому міркування дівчини можна охарактеризувати як логічні. Враховуючи виявлені тенденції, рівень успішності розв'язання визначаємо як достатній.

Також достатній рівень успішності спостерігався і під час виконання вправи «Усміхнені чоловічки» (зашифроване речення про ставлення до навчання). Прикметно, що спочатку дівчина безсистемно висловила кілька припущень, але потім почала логічно міркувати, проте її відповідь скоріше можна охарактеризувати як результат інсайту, а не послідовних суджень. Своє незадоволення відсутністю правильного варіанту проявляла за допомогою сумних або агресивних «смайликів». Використала підказку спрямовувального

характеру («Як ти гадаєш, що за слово з однієї літери може бути на початку речення?»).

6. А. Щ. (хлопець, 13 років) найшвидше з групи розв'язав задачу Брунера (18 виборів). Працював зосереджено, чітко дотримуючись стратегії фокусування. Робив паузи після кожного інформативного варіанту (зазвичай, позитивного спростувального або негативного підтверджувального). Розв'язання відбувалося без жодної підказки зі сторони тренера. Перед правильною відповіддю хлопець висловив лише один помилковий варіант. Отже, успішність виконання визначаємо як високу.

Водночас розв'язання другої задачі відбувалося з вираженими проблемами. Підліток довго уточнював зміст завдання, потім тривалий час не міг обрати чіткої стратегії. Траплялися випадкові відповіді. Хлопцеві було важко ототожнити загальну інформацію про зміст повідомлення із закодованим реченням. Лише після кількох підказок тренера (у тому числі пояснення кількох літер) досліджуваний почав працювати продуктивно. Тривалість розв'язання задачі – близько 15 хвилин. Зважаючи на наявні проблеми, успішність оцінюємо як низьку. Виражені відмінності між рівнем виконання завдань можна пояснити індивідуальними особливостями мислення, зокрема, домінуванням конкретно-логічних форм над абстрактно-образними.

7. Я. К. (13 років, дівчина) продемонструвала негативний результат за пошуком карток – після 22 виборів та чотирьох неправильних варіантів, незважаючи на допомогу тренера та розгорнуті підказки, відмовилася продовжувати роботу. Лише після зазначення трьох елементів задуманої картки вказала на правильний варіант. Повноцінній концентрації на процесі виконання завдання заважав слабкий емоційний контроль – дівчина засмучувалася після кожного невдалого варіанту відповіді. Рівень розв'язання оцінено як неуспішний. Оскільки Я. К. брала активну участь у тренінгових заняттях, демонструючи непогані результати, її низькі показники можуть бути

пов'язані з несприятливими внутрішніми або зовнішніми чинниками (поганий настрій, хворобливий стан, міжособистісний конфлікт тощо).

Опосередкованим підтвердженням припущення щодо впливу сторонніх чинників на якість розв'язання задачі є достатня успішність виконання завдання «Усміхнені чоловічки». Дівчина досить швидко зорієнтувалася в умовах задачі й після двох підказок тренера знайшла правильну відповідь. Відмінності між результатами, як і в описаному вище випадку, можуть бути пояснені індивідуальними властивостями когнітивної сфери підлітка.

Описані типи розв'язання критеріальних задач ілюструють найбільш показові приклади проявів поняттєвого мислення учасників тренінгової групи. Далі проаналізуємо загальні тенденції у розподілі отриманих результатів (табл. 3.3).

Неуспішний рівень розв'язання першої задачі продемонстрували два учасники (6,6 %), а другої – три (10 %). Зазвичай, віднесення до цього рівня відбувалося на основі категоричної відмови від подальшої роботи або домінування підказок у процесі розв'язання, коли дослідник починав розмірковувати за учасника. На нашу думку, у представників цих груп є слабо сформованими абстрагування, узагальнення та логічна структура умовиводів, що особливо проявляється у роботі з абстрактним, несловесним матеріалом.

*Таблиця 3.3*

**Розподіл результатів розв'язання критеріальних задач  
( на основі якісного аналізу)**

Результат	Відсотковий розподіл	
	Задача Брунера	«Усміхнені чоловічки»
Успішний	26,7	20
Достатня успішність	53,4	50
Низька успішність	13,3	20
Незадовільна успішність	6,6	10

Низька успішність виявлена у чотирьох осіб (13,3 %) під час пошуку картки Брунера і у шести (20 %) у процесі розшифрування. Спостерігаємо тенденцію до переважання негативних результатів за вправою «Усміхнені чоловічки». Таку ситуацію можна пояснити специфічними особливостями завдання (умовами, метою, стимульним матеріалом), що потребують більшого рівня абстрагування та творчого підходу, ніж задачі Брунера.

Достатня успішність за двома задачами розподілилася майже порівну – 16 осіб (пошук картки) і 15 осіб (розшифрування). Цей рівень свідчить про сформованість досліджуваних мисленнєвих операцій, оскільки передбачає мінімальну сторонню допомогу.

Найвищий рівень успішності зафіксовано у 8 (перша задача) і 6 членів (друга задача) тренінгової групи. Бачимо, що тенденція до більш успішного розв'язання задач з картками Брунера продовжує зберігатися. Якщо подати отримані результати у відсотковому співвідношенні, то за першою задачею високу і середню успішність зафіксовано у 26,67 % і 53,37 % (у цілому – 80 %); за другою задачею – 20 % і 50 % відповідно (у цілому – 70 %). Аналіз відсоткового розподілу засвідчує достатню сформованість базових операцій поняттєвого мислення у більшості членів тренінгової групи.

Отже, результати діагностики і якісного аналізу критеріальних задач, проведеного у контексті проектувально-технологічної парадигми, дозволяють стверджувати ефективність розробленого і проведеного тренінгу.

### **Висновки до розділу 3**

Основною метою третього розділу нашої роботи було висвітлення різних аспектів упровадження тренінгової програми поняттєвого мислення підлітків.

Організаційною основою тренінгу, що методологічно базувався на технології *blended learning*, було поєднання безпосереднього та мережевого спілкування. Розроблення системи вправ ґрунтувалося на аналізі теоретичних джерел і результатах констатувального дослідження (динаміка зв'язку



інтернет-комунікації з поняттєвим мисленням, а також відсутність чітких негативних взаємовпливів між цими процесами у підлітковому віці). При цьому багато уваги приділено визначенню основних механізмів віртуальної частини тренінгової взаємодії.

На етапі планування розвивального впливу ми орієнтувалися на теоретичні позиції, згідно з якими тренінг визначають як частину навчання. Тому важливим аспектом роботи було з'ясування специфіки реалізації базових дидактичних принципів (індивідуального підходу, систематичності, емоційності, наочності тощо) у педагогічній інтернет-комунікації. Також проаналізовано психологічні механізми дистанційного навчання: зворотного зв'язку, довизначення поставленої задачі, динамічного розподілу функцій управління між комп'ютером та учнем.

Оскільки метою реалізації тренінгової програми є формування поняттєвого мислення, то кожне заняття було спрямоване на розвиток певного аспекту цього пізнавального процесу: узагальнення, аналізу, класифікації, абстрагування, логічності умовиводів. У нашій роботі основний наголос зроблено на розвитку операційної структури словесно-логічного пізнання, причому особливу увагу приділено абстрагуванню як його центральному компоненту (результати емпіричного дослідження). Добір вправ відбувався з орієнтуванням на типові програми розвитку поняттєвого мислення. Структура заняття була типовою: постановка мети, розминка, основна частина, підбиття підсумків.

Проведення тренінгу супроводжувалося спостереженнями за поведінковими особливостями учасників, що сприяло підвищенню ефективності занять та уможливлювало корегування дій тренера. Зокрема, важливою умовою ефективності розвивального впливу є організація та підтримання позитивного соціально-психологічного клімату, що реалізовувалася через низку дій: складання правил роботи групи, врахування побажань учасників, доцільне використання гумору, з'ясування основних поведінкових стратегій підлітків.

Аналіз виконання тренінгових вправ дозволив виокремити типові особливості поняттєвого мислення підлітків. Встановлено, що типовими стратегіями визначення побутових понять є перелік ознак і судження, де основною проблемою є дотримання правильного алгоритму. Порівняння понять переважно здійснювалося через конкретизацію функціонального призначення у прикладах, перелік ознак схожості й відмінності, віднесення до певного роду. Спостерігалися труднощі у лаконічності й точності формулювання думок учасниками, що особливо проявлялося під час виконання завдань на переказ тексту, добір заголовка, а також у процесі пояснення й аналізу власних дій. У вправах, спрямованих на розвиток абстрагування (наприклад, «Ієрогліфи»), переважав конкретний підхід до розв'язання. Висновки про зв'язок двох понять часто робилися на основі опису життєвої ситуації з власного досвіду. Під час виконання завдань на розвиток узагальнення й конкретизації учасникам було легше знаходити видові поняття, ніж родові. Вправи на класифікацію були більш продуктивними, коли підлітки працювали з конкретним матеріалом, тоді як розподіл абстрактних понять супроводжувався труднощами. Досить якісно відбувалося виконання завдань, спрямованих на розвиток логічності. У розв'язанні задач Брунера домінувала стратегія фокусування – зосередження на певній гіпотезі, що коректувалася залежно від отриманої інформації.

Під час проведення мережевої частини тренінгу в цілому спостерігалися тенденції, аналогічні до безпосередньої взаємодії, але суттєва відмінність полягала у мінімізації словесного обсягу в процесі виконання завдань. Також ситуації інтернет-взаємодії ускладнювали граматичні помилки у повідомленнях учасників. Водночас результативність низки вправ (наприклад, переказ тексту, перефразування думки, засвоєння алгоритму порівняння) підвищувалася. Таку тенденцію можна пояснити не тільки сприятливими умовами інтернет-середовища (нівелювання комунікативних бар'єрів, безпосередня робота з текстом), а й позитивним впливом попередніх, «реальних» занять.

Труднощі, що виникали в учасників тренінгу, можна пояснити індивідуальними властивостями (інертний тип нервової системи, слабка сила волі, пасивність тощо), віковими особливостями (наприклад, інтерпретація прислів'їв більш якісно реалізовувалася 15-річними). Окремо варто наголосити на власне когнітивних проблемах, пов'язаних передусім з ригідністю мислення та слабкою сформованістю базових словесно-логічних структур. Виявлені проблеми враховано під час планування наступних занять: більше уваги приділено недостатньо активним учасникам зі слабкою мотивацією.

Перевірка ефективності тренінгової програми здійснювалася за двома напрямками: використання діагностичних засобів з подальшим обчисленням статистичних критеріїв значущості відмінностей і розв'язання критеріальних задач, що потребують достатнього рівня сформованості основних поняттєвих операцій. Оскільки розподіл статистичних рядів є нормальним, то було використано критерій Стюдента для залежних вибірок. Результати обчислення продемонстрували суттєві відмінності до і після реалізації тренінгової програми за показниками аналізу, узагальнення, абстрагування, класифікації, логічності умовиводів. Різниця значень операцій абстрагування і класифікації є найбільш вираженою, що можна пояснити відповідною спрямованістю тренінгових вправ. Стосовно аналізу та узагальнення фіксуються схожі показники. Оскільки початковий рівень розвитку логічності умовиводів був достатньо високим, то зрушення за цією властивістю поняттєвого мислення порівняно незначні.

Достовірність діагностики могла викривлятися низкою чинників (схожість завдань, фізіологічний і емоційний стан респондента тощо). Тому ми використали критеріальні задачі: варіант задачі Брунера (пошук множини, що складається з однієї картки) та вправа «Усміхнені чоловічки», що проводилася через Інтернет (розшифрування речення на основі заданих умов). Обґрунтовано, що для позитивного розв'язання цих задач необхідною є достатня сформованість базових операцій поняттєвого мислення (особливо

абстрагування й узагальнення). Розроблено систему рівнів (висока успішність, достатня успішність, низька успішність, незадовільна), на яку ми орієнтувалися під час якісного аналізу отриманих даних. При цьому розв'язання на рівні високої та достатньої успішності вважалось позитивним результатом. Основними показниками, що визначали якість виконання завдання, були досягнення цілей задачі, тривалість і продуктивність роздумів, рівень концентрації уваги, емоційний стан досліджуваного, характер підказок.

У процесі спостереження за розв'язанням критеріальних задач встановлено типові особливості пізнавальної діяльності досліджуваних. Зокрема, виявлено різні варіанти вирішення контрольних завдань: успішне розв'язання двох задач, низька успішність у двох задачах, низька успішність у першій та достатня чи висока у другій (або навпаки). Така ситуація може зумовлюватися специфікою пропонованих завдань (задачі Брунера більше спрямовані на логічні міркування, а «Усміхнені чоловічки», крім поняттєвих операцій, потребують також певного творчого підходу).

Здійснивши якісний аналіз отриманих результатів, ми встановили, що під час розв'язання задач Брунера високу і достатню успішність продемонстрували 80 % досліджуваних (26,67 % і 53, 37 % відповідно). Завдання «Усміхнені чоловічки» позитивно виконали 70 % респондентів (20 % – висока успішність і 50 % – достатня). Низька успішність, зазвичай, була констатована у підлітків, що потребували великої кількості підказок (4 респонденти щодо першої задачі та 6 – щодо другої). Неуспішний пошук картки зафіксовано у двох осіб, а у завданні на розшифрування – у трьох. Бачимо, що стосовно другої задачі показники є дещо нижчими, проте, виконуючи обидва завдання, більшість підлітків продемонструвала позитивні результати.

Отже, результати проведеної діагностики та якісного аналізу розв'язання критеріальних задач дозволяють стверджувати ефективність розробленої нами тренінгової програми.

## ВИСНОВКИ

Результати проведення теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, констатувального й формувального етапів експерименту можна узагальнити у низці положень:

1. Підлітковий вік є сенситивним для розвитку поняттєвого мислення. Основними соціальними чинниками встановлення словесно-логічного пізнання є навчання та спілкування. У цьому контексті недостатньо з'ясованим залишається вплив інтернет-комунікації як однієї з найбільш актуальних форм соціальних контактів сучасного суспільства. Філософським підґрунтям явища мережевої комунікації є уявлення про змінену систему буття зі своїми специфічними законами (віртуальна реальність, гіперреальність, кіберпростір). Науковці виокремлюють низку феноменів інтелектуальної сфери, що виникають під впливом Інтернету: позитивних (вища осмисленість життя, інтернальний локус контролю, виражена мотивація до досягнення успіху, зосередженість на майбутньому, усвідомлені спонуки самореалізації, зростання показників мнемічних та перцептивних процесів), і негативних (низька шкільна успішність, послаблення почуття відповідальності та співпереживання). Їх наявність у пізнавальних процесах підлітків, залежність від мережевої комунікації та зв'язок з поняттєвим мисленням необхідно підтверджувати емпіричними дослідженнями.

2. Основою для створення структурно-функціональної моделі поняттєвого мислення підлітків стали класичні погляди Л. С. Виготського щодо наукових та побутових понять, а також теоретичні уявлення про операційну структуру досліджуваного пізнавального процесу. У цьому контексті основним положенням є уявлення про якісне словесно-логічне пізнання як таке, що оперує науковими поняттями, проявляється у судженнях та умовиводах, а також інтегроване у загальну пізнавальну структуру через зв'язок зі сприйманням, пам'яттю та уявою. При цьому у створеній нами моделі відображено вікові особливості поняттєвого мислення підлітків, що

проявляються в основних для цього періоду видах діяльності – навчанні та спілкуванні. Зважаючи на вищевказані міркування, вважаємо, що одним з ефективних чинників впливу на досліджуваний процес у підлітковому віці є різноманітні види та форми спілкування, зокрема інтернет-комунікація.

3. Результати емпіричного дослідження динаміки поняттєвого мислення вказують на суттєві зміни операційної структури у 14 років з подальшою стабілізацією в 15 років. Найбільш стійкою є генеза узагальнення, що не демонструє статистично значущих відмінностей у різних вікових проміжках. При цьому абстрагування, аналіз, класифікація перебувають у постійній трансформації. У досліджуваному проміжку домінують середні показники розвитку поняттєвих операцій. Основною інтегративною ланкою розвитку словесно-логічних когнітивних форм є абстрагування. Виявлено, що у проміжку 13–14 років провідний пізнавальний комплекс поняттєвої структури змінюється з «абстрагування – узагальнення – аналіз» на «абстрагування – класифікація – логічність умовиводів». У 15 років знову збільшується актуальність зв'язку абстрагування з аналізом та узагальненням.

4. Існує викривленість буденних уявлень щодо користування Інтернетом у підлітковому віці, що виявляється, зокрема, у безпеліційному констатуванні тотальної мережевої залежності. Наше дослідження не виявило жодного аддикта в інтервалі 13–15 років. Більшість опитаних не вважає інтернет-комунікацію важливою для свого життя, її тривалість та рівень відвертості є помірним, а основна тематика – обговорення особистих питань. Основою для репрезентації себе у мережі є власна зовнішність. Також зафіксовано розширення з віком арсеналу експресивних засобів інтернет-спілкування. У цілому аналіз результатів свідчить про те, що підлітки більше схильні до реальних соціальних контактів, ніж до віртуальних. У досліджуваному віковому проміжку спостерігаємо поступове зниження внутрішньої інтеграції мотиваційних тенденцій у користуванні Інтернетом. Найбільш популярними спонуками мережевої активності є комунікативні, інструментальні, релаксаційні.

5. Констатуємо автономність між складовими інтернет-спілкування та операціями поняттєвого мислення у підлітковому віці, що стає більш відчутною протягом інтервалу 13–15 років. Найбільш суттєвою є кореляція узагальнення та абстрагування з частотою використання аудіо- та відеофайлів у інтернет-спілкуванні, а також логічності умовиводів з уживанням «смайлів» у 13 років, що свідчить про актуальність емоційно-чуттєвого забарвлення когнітивної сфери. Найбільш актуальним для нашого дослідження висновком є констатація відсутності вираженого шкідливого впливу інтернет-спілкування на розвиток поняттєвого мислення підлітків.

6. На основі результатів констатувального дослідження та аналізу теоретичних джерел розроблено програму тренінгу, що передбачала поєднання безпосередньої та мережевої комунікації. Методологічною базою створення цієї програми були основні положення проектувально-технологічної парадигми та розроблена нами структурно-функціональна модель поняттєвого мислення підлітків. При цьому тренінг ми позиціонували як вид навчання, тому важливим було врахування загальнодидактичних принципів і психологічних механізмів навчання. Ефективність проведеного комбінованого тренінгу поняттєвого мислення підлітків доведено шляхом діагностичної перевірки та використання критеріальних задач. Виявлено позитивну динаміку словесно-логічної структури, що проявлялася у покращенні кількісних і якісних показників основних поняттєвих операцій.

Висновки свідчать про реалізацію завдань дослідження, а також підтвердження сформульованої гіпотези.

**Перспективами** досліджень означеної проблематики є вивчення інших процесів пізнавальної діяльності (пам'яті, уяви) у контексті впливу інтернет-спілкування та з'ясування залежності отриманих результатів від соціокультурних умов досліджуваних (кола спілкування, типу місцевості тощо). Також актуальним є розширення вікового діапазону дослідження.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85–103.
2. Алексенко Н. Н. Психоаналитические аспекты поведения человека в киберпространстве / Н. Н. Алексенко // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2000. – № 3. – С. 35–41.
3. Алиева Н. З. Становление информационного общества и философия образования / Н. З. Алиева, Е. Б. Ивушкина, О. И. Лантратов. – М. : Академия Естествознания, 2008. – 168 с.
4. Амерханова Э. Р. Плюсы и минусы общения в интернет-пространстве как агента социализации детей и ресоциализации взрослых / Э. Р. Амерханова // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : междунар. интернет-конф., 15 янв.–29 марта 2002 г. : материалы конф. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – С. 96–99.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб : Питер, 2001. – 262 с.
6. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. – СПб. : Питер, 2007. – 271 с.
7. Арестова О. Н. Мотивация пользователей Интернета / О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, Л. Н. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете. – М., 2000. – С. 55–76.
8. Асланян Т. С. Его-стани особистості Інтернет-залежних підлітків / Т. С. Асланян, С. В. Олендаренко // Психологічні перспективи / Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, Ін-т соц. та політ. психології АПН України. – Луцьк, 2012. – Вип. 19. – С. 3–11.
9. Асмолов А. Г. От Мы-медиа к я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 3–15.



10. Аствацатуров Г. О. Сущность задачного подхода в обучении [Электронный ресурс] / Г. О. Аствацатуров. – 2011. – Режим доступа до статті: <http://didaktor.ru/sushhnost-zadachnogo-podkhoda-v-obuchenii/>
11. Бабанин Л. Н. Исследование понятийного мышления в общении, опосредствованном компьютером / Л. Н. Бабанин, А. И. Нафтульев // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2007. – Т. 10. – № 2. – С. 327–337.
12. Балл Г. А. Теория учебных задач : Психолого–педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990.
13. Белинская Е. П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 30. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/858-belinskaya30.html>.
14. Белинская Е. П. Психология интернет-коммуникации / Е. П. Белинская. – Воронеж : Издательство МОДЭК, 2013. – 192 с.
15. Белозеров С. А. Виртуальные миры MMORPG: часть 1. Определение, описание, классификация / С. А. Белозеров // Психология : журнал Высшей школы экономики. – 2015. – Т. 12. – № 1. – С. 54–70.
16. Беляева О. А. Динамика логических и творческих компонентов мышления школьников-подростков : дис. . канд. психол. наук / О. А. Беляева. – М., 1998. – 196 с.
17. Берулаева Г. А. Диагностика и развитие мышления подростка / Г. А. Берулаева. – Бийск : Науч. изд. центр БИНСТ, 1993. – 238 с.
18. Блонский П. П. Возрастные особенности детей / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1971. – 403 с.
19. Блохина Е. П. Исследование специфики межличностного общения с виртуальным собеседником [Электронный ресурс] / Е. П. Блохина – М. : МГУ, 2000. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/bloхина>.

20. Богомолова Н. Н. Интернет, Интернет-СМИ в сфере общения и их восприятие различными социальными группами / Н. Н. Богомолова // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 104–109.
21. Бодалев А. А. Психология общения: Избранные психологические труды / А. А. Бодалев. – 2-е изд. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
22. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляция / Ж. Бодрийяр / Перевод О. А. Печенкина. – Тула, 2013. – 204 с.
23. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л. И. Божович. – М. : Педагогика, 1995. – 209 с.
24. Бондаренко С. В. Стратификация в сетевых сообществах межличностного общения [Электронный ресурс] / С. В. Бондаренко // Материалы конференции «Социальные и психологические последствия применения информационных технологий», портал «Аудитум», февраль 2001 г. – Режим доступа : <http://banderus2.narod.ru/100925.html>.
25. Бондарчук О. І. Психологічні особливості взаємодії у віртуальних соціальних мережах / О. І. Бондарчук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки . – 2013. – Вип. 114. – С. 7–11. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPH\\_2013\\_114\\_4.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPH_2013_114_4.pdf)
26. Борисова Е. М. Особенности обучения и психического развития школьника в 13–17 лет / Е. М. Борисова. – М., 1988. – 192 с.
27. Бочарова Т. А. Сетевое общение: особенности конструирования социокультурного взаимодействия / Т. А. Бочарова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 4. – С. 28–30.
28. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М., 1977. – 412 с.
29. Брушлинский А. В. Мышление и общение (2-е доработанное издание) / А. В. Брушлинский, В. А. Поликарпов. – Самара : Самар. Дом печати, 1999. – 128 с.

30. Бугайова Н. М. Ризики сучасних комп'ютерних технологій: ігрова залежність / Н. М. Бугайова // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції : «Інформаційні технології в наукових дослідженнях і навчальному процесі». – Луганськ, 2006. – Т. 1. – 220 с.
31. Вакуліч Т. М. Психологічні чинники запобігання інтернет-залежності : дис... на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / Т. М. Вакуліч. – К., 2006.
32. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Осъ, 1989. – 256 с.
33. Введенська Т. Ю. Влияние компьютерных и интернет-технологий на мышление студентов / Т. Ю. Введенська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 8. – Вип. 1. – С. 147–153.
34. Величковский Б. М. Когнитивная наука: основы психологии познания. В 2 т: Т. 2 / Б. М. Величковский. – М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2006. – 432 с.
35. Веретенко Т. Г. Компонентнісний підхід до діяльності підлітків в Інтернет-мережі [Електронний ресурс] / Т. Г. Веретенко, М. А. Снітко // Вісн. Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки / голов. ред. М. О. Носко. – Чернігів, 2011. – Вип. 84. – Режим доступу: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped/2011\\_84/Vereten.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_84/Vereten.pdf).
36. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М., 1987. – 270 с.
37. Вершинин М. Современные молодежные субкультуры: хакеры [Електронний ресурс] / М. Вершинин. – Самара : СамГПУ, 2004. – Режим доступу до статті : <http://www.psyfactor.org/lib/vershinin4.htm>.
38. Войскунский А. Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке [Електронний ресурс] / А. Е. Войскунский // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. – М. : Смысл, 2002. – Выпуск 1 – С. 82–101. – Режим доступу: <http://www.relarn.ru/human/vae03.html>.

39. Войскунский А. Е. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия / А. Е. Войскунский, О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин // Вестник МГУ. – Сер. 14. : Психология. – 1996. – Вып. 4. – С. 14–48.
40. Войскунский А. Е. Социальная перцепция в социальных сетях / А. Е. Войскунский // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 3. – С. 90–95.
41. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Изд. АСТ Астрель, 2011. – 640 с.
42. Выготский Л. С. Педология подростка / Л. С. Выготский // Собрание сочинений. – М. : Педагогика. – 1984 – Т. 4. – С. 5–242.
43. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
44. Гальперин П. Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий / П. Я. Гальперин // Вестник Московского университета. Серия 14 : Психология. – 1998. – № 2. – С. 3–8.
45. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология мышления (2-е изд., перераб. и доп.) / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – 671 с.
46. Горный Е. Онтология виртуальной личности / Е. Горный // Бытие и язык : сб. статей по материалам международной конференции. – Новосибирск : Новосибирский институт экономики, психологии и права (Новосибирский классический институт). – Новосибирское книжное издательство, 2004. – С. 78–88.
47. Горошко Е. И. К уточнению понятия «компьютерно-опосредованная коммуникация»: проблемы терминоведения / Е. И. Горошко // Образовательные технологии и общество. – 2009. – № 12. – С. 445–454.
48. Горошко О. І. Мотиви користування мережею Інтернет: гендерний аналіз / О. І. Горошко // Соціальна психологія. – 2009. – № 4. – С. 148–161.

49. Давтян С. Э. Клинико-катамнестический анализ одной разновидности интернет-аддикции (патологического влечения к виртуальному общению) [Электронный ресурс] / С. Э. Давтян. – Минск: БГЭУ, 2002. – Режим доступа: [http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106584205&archive=&start\\_from=&ucat=15&category=15](http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106584205&archive=&start_from=&ucat=15&category=15).
50. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. (Логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / В. В. Давыдов. – М., 1972. – С. 364–398.
51. Давыдов В. В. Развитие мышления в школьном возрасте / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Принцип развития в психологии / отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М. : Наука, 1978. – С. 295–315.
52. Девтерова С. А. Аналіз форм віртуально-мережевого спілкування в контексті розвитку основних якостей особистості підлітка / С. А. Девтерова // Психологічний ресурс простору вищої освіти / за ред. О. В. Винославської. – К., 2004. – Вип. 1. – С. 50–58.
53. Дідковський С. В. Модель інструментально організованого проблемного соціально-психологічного проектування / С. В. Дідковський // Вісник Київського університету. – К., 2003. – Вип. 17–18. – С. 70–73.
54. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак [та ін.] ; [за ред. М. Л. Смульсон]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 240 с.
55. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей / М. Л. Доналдсон : пер. с англ. / под ред. В. И. Лубовского. – М. : Педагогика, 1985. – 192 с.
56. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Изд-во «Питер», 1999. – 368 с.
57. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К. Дункер // Психология мышления. – М., 1965. – С. 86–234.
58. Дяченко Л. В. Розвиток гнучкості мисленнєвих дій школярів / Л. В. Дяченко // Вісник Харківського пед. університету: Психологія – 2002. – Вип. 8. – С. 69–72.

59. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
60. Евстигнеева Ю. М. Место новых информационных технологий в жизни современного школьника [Электронный ресурс] / Ю. М. Евстигнеева, В. С. Собкин. – М. : Центр социологии образования РАО. – Режим доступа: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&ContentThesis=1&id\\_thesis=58&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&ContentThesis=1&id_thesis=58&PHPSESSID=5bc709800160e910b3b173fb2c664775)
61. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии : учеб. пособие для студентов психологических специальностей и направлений / под ред. Л. Ф. Обуховой, Г. В. Бурменской. – М. : Гардарики, 2001. – 622 с.
62. Жичкина А. Е. Особенности социальной перцепции в Интернете / А. Е. Жичкина // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 72–80.
63. Жичкина А. Е. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков-пользователей Интернета / А. Е. Жичкина, Е. П. Белинская // Труды по социологии образования. – Т. 5. – Вып. 7. – М., 2000. – С. 431–433.
64. Жичкина А. Е. Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Электронный ресурс] / А. Е. Жичкина. – М. : МГУ, 2007. – Режим доступа до статті: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf>.
65. Жмурина Н. А. Влияние информационной среды на подростков / Н. А. Жмурина // Англійська мова та література. – 2012. – № 34/36. – С. 10–12.
66. Загладина Х. Т. Социализация подростков и молодежи: роль бизнеса, гражданского общества и государства / Х. Т. Загладина // Воспитание школьников. – 2011. – № 2. – С. 29–32.
67. Зак А. З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников / А. З. Зак. – Москва ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. – 350 с.
68. Засєкін А. А. Віртуальне спілкування як чинник особистісних змін студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А. А. Засєкін ; Київ. ун-т імені Б. Грінченка. – К., 2012. – 20 с.

69. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту особистості : дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Л. В. Засекіна ; Нац. ун-т «Острозька академія». – Острог, 2006. – 396 с.
70. Зінченко О. В. Аналіз наукових поглядів на розвиток поняттєвого мислення підлітків [Електронний ресурс] / О. В. Зінченко // Технології розвитку інтелекту. – К., 2014. – № 5. – Режим доступу: [http://www.psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/issue/current](http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current)
71. Зінченко О. В. Аналіз результатів комбінованого тренінгу поняттєвого мислення підлітків [Електронний ресурс] / О. В. Зінченко // Технології розвитку інтелекту. – К., 2016. – № 2. – Режим доступу: [psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view232](http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view232).
72. Зінченко О. В. Динаміка мотивів користування Інтернетом у підлітковому віці / О. В. Зінченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 3 (48). – С. 194–203.
73. Зінченко О. В. Динаміка поняттєвого мислення у підлітковому віці / О. В. Зінченко // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ–Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – Т. VII: Психологія обдарованості. – Вип. 11. – С. 325–334.
74. Зінченко О. В. Емпіричне дослідження зв'язку поняттєвого мислення підлітків з інтернет-спілкуванням / О. В. Зінченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2016. – Вип. 1. – Т. 2. – С. 34–39.
75. Зінченко О. В. Емпіричне дослідження характеристик інтернет-спілкування у підлітковому віці / О. В. Зінченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології». – 2015. – Вип. 29. – С. 251–266.

76. Зінченко О. В. Інтернет-спілкування як чинник когнітивних перетворень підлітків / О. В. Зінченко // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Видавництво «Фенікс», 2014. – Т. XII. Психологія творчості. – С. 106–116.
77. Зінченко О. В. Особливості знаково-текстового типу інтернет-комунікації у контексті різних моделей спілкування / О. В. Зінченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 45 (69). – С. 206–213.
78. Зінченко О. В. Психологічний аналіз проблеми інтернет-спілкування / О. В. Зінченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014 – Вип. 2. – Т. 2. – С. 26–32.
79. Зинченко В. П. Размышления о развитии мышления / В. П. Зинченко // Прикладная психология. – 2001. – № 1. – С. 1–18.
80. Зинченко Ю. П. Презентация: Виртуализация реальности: от когнитивных иллюзий к новому типу моделей в психологии [Електронний ресурс] / Ю. П. Зинченко. – Режим доступу: <http://www.authorstream.com/Presentation/s15505-1375053-2011-10-19/>.
81. Знаков В. В. Понимание как проблема человеческого бытия / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 1993. – Т. 21. – № 2. – С. 7–15.
82. Іванюта О. В. Особливості розвитку мислення підлітків / О. В. Іванюта // Наука і освіта. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2001. – № 2–3 . – С. 67–69.
83. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі : монографія / М. Л. Смульсон, Ю. М. Лотоцька, М. М. Назар, П. П. Дітюк, І. Г. Коваленко-Кобилянська та ін. ; за ред. М. Л. Смульсон. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 221 с.
84. Иванов Д. В. Виртуализация общества / Д. В. Иванов. – СПб. : «Петербургское Востоковедение», 2000. – 96 с.



85. Игнатъева Э. А. Психологические особенности взаимодействия людей в информационном обществе : монография / Э. А. Игнатъева, Н. В. Софронова. – М. : Спутник+, 2014. – 158 с.
86. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 502 с.
87. Ильина Ю. Н. Принципы создания мотивационной среды в дистанционных курсах развития / Ю. Н. Ильина // Развитие познавательной активности обучающихся в инновационной образовательной среде : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: 27–28 апреля 2011 г., г. Киров / под ред. В. С. Данюшенкова. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2011. – С. 335–340.
88. Кабачек О. Подростки обживают Интернет: Становление дискуссионных клубов / О. Кабачек // Библиотечное дело. – 2005. – № 8. – С. 21–24.
89. Калинин Е. М. Динамика когнитивной сложности у подростков : монография / Е. М. Калинин. – ВГПУ, 2012. – 54 с.
90. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
91. Карабин Т. В. Особливості міжособистісного спілкування в мережі «Internet» / Т. В. Карабин // Актуальні проблеми психології. – Т. 1. – Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. – К., 2002. – Частина 5. – С. 41–47.
92. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2005. – 352 с.
93. Киреева З. А. Особенности проявления понятийного мышления в подростковом возрасте / З. А. Киреева // Наука і освіта. – 2008. – № 8/9. – С. 61–64.
94. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие / М. Кле – М. : Педагогика, 1991. – С. 99–157.

95. Коловоротный С. В. Суггестивный фактор в работе систем виртуальной реальности [Электронный ресурс] / С. В. Коловоротный. – Режим доступа: [http://psynet.by.ru/texts/kolov\\_1.htm](http://psynet.by.ru/texts/kolov_1.htm).
96. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1990. – 107 с.
97. Коляда Е. П. Развитие логического мышления учащихся-подростков на основе межпредметных задач математики, информатики : дис. канд. пед. наук / Е. П. Коляда. – Саратов, 1996. – 153 с.
98. Комісарова О. Ю. Афективні переходи (зміна емоційних станів учнів) як показник і чинник психологічної комфортності навчання в ІНС / О. Ю. Комісарова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2010. – Т. 8. Психологічна теорія і технологія навчання, вип. 7. – С. 137–146.
99. Компанцева Л. Ф. Интернет-лингвистика: когнитивно-прагматические и лингвокультурологические подходы : монография / Л. Ф. Компанцева. – Луганск : Знание, 2008. – 528 с.
100. Кондратенко Л. О. Проблема побудови когнітивних карт користувачами Інтернету [Електронний ресурс] / Л. О. Кондратенко // Технології розвитку інтелекту. – К., 2012. – № 3. – Режим доступа: [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/54](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/54).
101. Костюк Г. С. Мислення і його розвиток / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 184–251.
102. Кочарян А. Формування в підлітків стійкої мотивації до дотримання безпечної поведінки в мережі Інтернет / А. Кочарян // Інформатика та інформаційні технології в навчальному закладі. – 2012. – № 5. – С. 49–55.
103. Крутецкий В. А. Психология подростка. / А. В. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1982. – 376 с.

104. Крюкова О. В. Сетевое мышление – феномен современности [Электронный ресурс] / О. В. Крюкова // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 7. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/07/3558>.
105. Кузнецова А. В. Когнитивные способности интернет-активных школьников 14–16 лет : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 / А. В. Кузнецова; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2011. – 264 с.
106. Кузнецова Ю. М. Психология жителей Интернета / Ю. М. Кузнецова, Н. В. Чудова. – М. : Издательство ЛКИ, 2011. – 224 с.
107. Кузнецова І. В. Психологічний аналіз тренінгу в середовищі Інтернет / І. В. Кузнецова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ–Ніжин : Міланік, 2007. – Т. 10. – Вип. 1. – С. 172–174.
108. Кузнецова І. В. Розвиток ментальної моделі світу в ранній юності засобами інтернет-середовища : дис ... канд. псих. наук : 19.00.07 / І. В. Кузнецова ; В.о. АПН України. Ін-т психології імені Г. С. Костюка. – К., 2009. – 228 с.
109. Курбатов А. В. Социализация подростков в современном обществе / А. В. Курбатов // Педагогика. – 2009. – № 3. – С. 62–65.
110. Кучинский Г. М. Диалог и мышление : монография / Г. М. Кучинский. – Минск : БГУ, 1983. – 190 с.
111. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М., 1971. – 407 с.
112. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. Т. I, II / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 320 с.
113. Леонтьев А. Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии / А. Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М. : Из-во МУ, 1980. – С. 161–185.
114. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / И. Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1982.

115. Лещенко Л. Психологічні особливості взаємодії людини з комп'ютером / Л. Лещенко // Психолог. – 2008. – № 4. – С. 19–23.
116. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.
117. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва, 1984. – 444 с.
118. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман. – М., 1996. – 464 с.
119. Лотоцька Ю. М. Технологія створення мотиваційного середовища у дистанційних курсах / Ю. М. Лотоцька // Теория и методика обучения фундаментальным дисциплинам в высшей школе (г. Кривой Рог, 11–12 апреля 2013 г.). – С. 170–176.
120. Лукина Н. А. Психологические особенности опосредованного Интернетом межличностного общения студентов : автореферат дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. А. Лукина. – Самара, 2013. – 20 с.
121. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. Экспериментально-психологическое исследование / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 172 с.
122. Лучинкіна А. І. Аналіз мотиваційної складової інтернет-соціалізації / А. І. Лучинкіна // Практична психологія і соціальна робота. – 2014 – № 9. – С. 1–4.
123. Лучинкина А. И. Психология человека в Интернете : учеб. пособие / А. И. Лучинкина ; Нац. акад. пед. наук Украины, Ин-т одар. ребенка. – К. : Информ. системы, 2012. – 199 с.
124. Лушпаева И. И. Психологические особенности динамических характеристик понятийного мышления студентов : дисс... кандидата психологических наук : 19. 00. 07 / И. И. Лушпаева. – Казань, 2006. – 207 с.
125. Мазяр В. М. Психологічні чинники розвитку мислення підлітків у діалогічній взаємодії : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. М. Мазяр . – Острог, 2013. – 20 с.

126. Максименко С. Д. Підлітковий вік з позиції генетичної психології / С. Д. Максименко // Психолог . – 2006. – № 4. – С. 4–7.
127. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К. : НДШ, 1990. – 220 с.
128. Марков Дж. Хакеры / Дж. Маркоф, К. Хефнер. – Киев : Полиграфкнига, 1996. – 354 с.
129. Мартынова О. С. Критерии оценки интернет-зависимости / О. С. Мартынова // Психотерапия и консультирование. – М., 2002. – № 3. – С. 27–30.
130. Марченкова Н. Г. Интернет-социализация молодежи: анализ взаимосвязи с интернет-зависимостью / Н. Г. Марченкова // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 4. – С. 55–58.
131. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; [науч. ред. Н. Н. Акулина ]. – СПб. : Евразия, 1999. – 480 с.
132. Мастеров М. Б. Модели общения и коммуникативная деятельность [Электронный ресурс] / М. Б. Мастеров. – Режим доступа: [http://www.elitarium.ru//modeli\\_vzaimootnoshenijj.html](http://www.elitarium.ru//modeli_vzaimootnoshenijj.html).
133. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–17.
134. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учебное пособие / А. М. Матюшкин ; под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. – М. : КДУ, 2009. – 190 с.
135. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения : [педагогическая наука – реформе школы] / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
136. Машбиць Ю. І. Психологічний аналіз навчання та управління учбовою діяльністю / Ю. І. Машбиць // Актуальні проблеми психології. Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. — К. : Міленіум, 2006. — Т. 8. – Вип. 2. – 194 с.

137. Мегрелидзе К. Р. Основные проблемы социологии мышления / К. Р. Мегрелидзе. – Изд. 3-е. – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – 488 с.
138. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: Избранные психологические труды / Н. А. Менчинская / под ред. Л. И. Божович. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 512 с.
139. Мещеряков Д. С. Психологічні підходи до розробки моделі респондента, що мотивований брати участь у дистанційних навчальних курсах [Електронний ресурс] / Д. С. Мещеряков, М. М. Назар // Технології розвитку інтелекту. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2014. – Т. 1. – № 7. – Режим доступу до статті: [http://psytir.org.ua/upload/journals/7/authors/2014/Mescheryakov\\_Dmytro\\_Sergiyovych\\_Nazar\\_Maksym\\_Mykolayovych\\_Psychologichni\\_pidhody\\_do\\_rozrobky\\_modeli\\_respondenta.pdf](http://psytir.org.ua/upload/journals/7/authors/2014/Mescheryakov_Dmytro_Sergiyovych_Nazar_Maksym_Mykolayovych_Psychologichni_pidhody_do_rozrobky_modeli_respondenta.pdf)
140. Микалко М. Тренинг интеллекта / М. Микалко. – СПб. : Питер, 2000. – 192 с.
141. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 136–141.
142. Мустафаев С. М. Особенности невербальной экспрессии подростков с интернет-зависимым поведением / С. М. Мустафаев // Perspectives of Science and Education. – 2014. – № 1. – С. 237–242.
143. Мухина С. В. Групповой эскапизм и индивидуальный аутизм – компоненты социального и личностного развития на этапах отрочества и юности / С. В. Мухина // Развитие личности. – 2004. – № 1. – С. 156–175.
144. Мышление: процесс, деятельность, общение / под ред. А. В. Брушлинского. – М., 1982. – 287 с.
145. Назар М. М. Інтернет-спілкування як чинник особистісних змін у юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. М. Назар ; НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2010. – 18 с.

146. Натадзе Р. Г. К онтогенезу формирования понятия: формирование понятия в школьном возрасте / Р. Г. Натадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1976. – 266 с.
147. Нестеров В. Ю. К вопросу об эмоциональной насыщенности межличностных коммуникаций в Интернете [Электронный ресурс] / В. Ю. Нестеров. – СПб. : СПбГУТД, 1999. – Режим доступа до статті: [http://vlady.chat.ru/chats\\_sopljak\\_2.htm](http://vlady.chat.ru/chats_sopljak_2.htm).
148. Никифорова Н. С. Познавательная деятельность школьников в сети: исследование Рунета / Н. С. Никифорова, Л. А. Серых // Сетевая культура. Сб. статей / под общей редакцией Алексеевой Е. В. – М. : НП СТОиК, 2007. – С. 98–109.
149. Новгородцев А. П. Внутренние конфликты подросткового возраста / А. П. Новгородцев // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 6. – С. 38–50.
150. Носов Н. А. Виртуальная психология / Н. А. Носов. – М. : Аграф, 2000. – 432 с.
151. Опарин И. Г. Интернет в современном обществе: Социально-философский анализ : автореф. дис. ... канд. филос. наук / И. Г. Опарин. – Красноярск, 2005. – 21 с.
152. Орлов А. М. Виртуальная реальность. Пространство экранных культур как среда обитания / А. М. Орлов. – М. : ГЕО, 1997. – 336 с.
153. Пережогин Л. О. Интернет-аддикция в подростковой среде / Л. О. Пережогин // Культура здоровой жизни. – 2001. – № 1. – С. 84–94.
154. Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / А. Н. Перре-Клермон. – М. : Педагогика, 1991. – 248 с.
155. Петрунько О. В. Интернет як технологія соціалізації дітей і молоді / О. В. Петрунько // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 1. – С. 85–95.
156. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1984. – 680 с.

157. Плахтий В. М. Социально-психологические особенности организации обучения в интернет-сообществах / В. М. Плахтий // X Всероссийская объединённая конференция «Интернет и современное общество. – 2007. – С. 139–142.
158. Плешаков В. А. Теория киберсоциализации человека : монография / под общ. ред. чл.-корр. РАО, д.п.н., профессора А. В. Мудрика. – М. : МПГУ; «Номо Cyberus», 2011. – 400 с.
159. Поддьяков А. Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности [Электронный ресурс] / А. Н. Поддьяков // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – С. 6. – Режим доступа: <http://psystudy.ru>
160. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : монографія / В. М. Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2012. – 478 с.
161. Преподавание в сети Интернет / отв. ред. В. И. Солдаткин. – М. : Высшая школа, 2003. – 792 с.
162. Прихожан А. М. Подросток в учебнике и в жизни / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Знание, 1990. – 80 с.
163. Проколиенко Л. Н. Некоторые особенности развития мышления подростков / Л. Н. Проколиенко // Тезисы докладов на втором съезде общества психологов СССР. – М., 1963. – Вып. 2. Детская и педагогическая психология. – С. 205–207.
164. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / упоряд.: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. – К. : Мікрос-СВС, 2003.
165. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : монографія / С. А. Гончаренко, А. Й. Ваврик, Є. П. Верещак [та ін.] ; за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. – К. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.
166. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі : методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов,



- Р. О. Семенова та ін. ; за ред. О. Л. Музики. – Київ–Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.
167. Психологічні особливості спілкування в мережі Інтернет // Психолог. – 2006. – № 46. – С. 21–26.
168. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейн. – М., 1996. – 356 с.
169. Пьянкова С. Д. Когнитивное развитие и самоорганизация / С. Д. Пьянкова // Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма / сост. Н. И. Чуприкова. – М. : Языки славянских культур, 2009. – 224 с.
170. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста : учеб. пособие для психол. фак. вузов / Ф. Райс ; 12-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2010. – 816 с.
171. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М., 1994. – 320 с.
172. Розенфельд Л. Информационная архитектура в Интернете: Information Architecture for the World Wide Web / Л. Розенфельд, П. Морвиль. – СПб. : Символ (Россия), 2010. – 608 с.
173. Розіна І. В. Особливості взаємозв'язку операціональних компонентів вербального та візуального мислення у підлітковому віці / І. В. Розіна // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. [«Генеза буття особистості»], (м. Київ, 18–19 грудня 2006 р.) / М-во освіти і науки України, Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2006. – С. 567–77.
174. Розина И. Н. Технологии исследования и продвижения компьютерно-опосредованной коммуникации / И. Н. Розина // Educational Technology & Society. – 2007. – 10 (2). – С. 230–245.
175. Розин В. М. Воздействие аудиовизуальной информации и культуры на человека / В. М. Розин // Информационно-психологическая безопасность. – М. : Институт системного анализа РАН, 1997. – С. 35–43.

176. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 463 с.
177. Рэймонд Э. С. Новый словарь хакера / Э. С. Рэймонд. – М. : Центр-Ком, 1996. – 580 с.
178. Рязанова С. В. Интернет как мифогенный фактор современной культуры или «Приключения религиоведа в чате» [Электронный ресурс] / С. В. Рязанова. – Режим доступа: <http://kidm-psu08.ucoz.ru/publ/14-1-0-30>.
179. Сакбаев А. А. Различия осознаваемых мотивов у подростков с разной степенью компьютерной ориентированности / А. А. Сакбаев // Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии : междунар. науч. конф. (г. Караганда, 20 апреля 2001 г.): материалы конф. – Караганда : Каргу, 2001. – С. 172–178.
180. Селиванов В. В. Мышление в личностном развитии субъекта / В. В. Селиванов. – Смоленск : Универсум, 2003. – 312 с.
181. Семёнов И. Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности. / И. Н. Семёнов. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Из-во НПО «МОДЭК», 2000. – 64 с.
182. Сергеев С. Ф. Обучающие и профессиональные иммерсивные среды / С. Ф. Сергеев. – М. : Народное образование, 2009. – 432 с.
183. Симоненко С. Н. Динамика развития интеллектуальной сферы в подростковом возрасте / С. Н. Симоненко // Наука і освіта. – 2000. – № 6. – С. 70–73.
184. Симоненко С. М. Психологічні особливості розвитку креативності вербального та візуального мислення у підлітковому віці / С. М. Симоненко, І. В. Розіна // Наука і освіта. – 2010. – Спец. вип.: проект «Когнітивні процеси та творчість». – С. 91–95.
185. Смолл Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета / Г. Смолл, Г. Ворган; пер. с англ. Б. Козловского. – М. : КоЛибри, Азбука. – Аттикус, 2011. – 352 с.

186. Смульсон М. Л. Інтелект і ментальні моделі світу / М. Л. Смульсон // Наукові записки. – Острог : Видавництво національного університету «Острозька академія», 2009. – Вип. 12. – С. 38–52.
187. Смульсон М. Л. Інтелектуальні навчаючі системи: теоретичний аспект / М. Л. Смульсон // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 4. – С. 3–6.
188. Смульсон М. Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ [Електронний ресурс] / М. Л. Смульсон // Технології розвитку інтелекту. – К. : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2012. – Режим доступу: [http://psytir.org.ua/upload/journals/3/authors/2012/Smulson\\_Maryna\\_Lazarivna\\_-\\_Psychologichni\\_osoblyvosti\\_virtualnyh\\_navchalnyh\\_seredovysh.doc](http://psytir.org.ua/upload/journals/3/authors/2012/Smulson_Maryna_Lazarivna_-_Psychologichni_osoblyvosti_virtualnyh_navchalnyh_seredovysh.doc)
189. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія. / М. Л. Смульсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 298 с.
190. Снітко М. А. Соціально-педагогічні умови формування у підлітків безпечної поведінки в інтернет-мережі : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. А. Снітко ; Київський університет імені Бориса Грінченка. – К., 2004. – 20 с.
191. Солдатова Г. В. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об Интернете : монография / Г. В. Солдатова, Е. Ю. Зотова, А. И. Чекалина, О. С. Гостимская. – М., 2011. – 176 с.
192. Соціальні мережі як інструмент взаємовпливу влади та громадянського суспільства : монографія / О. С. Онищенко, В. М. Горовий, В. І. Попик та ін. ; НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. – К., 2014. – 260 с.
193. Степанцева О. А. Субкультура геймерів в контексте інформаційного общества : дис. ... кандидата культурології : 24.00.01 / О. А. Степанцева. – Санкт-Петербург, 2007. – 153 с.
194. Столбов Д. Особливості інтернет-діяльності сучасного підлітка / Д. Столбов // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка». – 2014. – № 1. – С. 327–331.

195. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (Психологические основы) / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
196. Терешкун О. Соціальні мережі у сучасному суспільстві: психологічний аналіз / О. Терешкун, О. Ілюшкін // Соціальна психологія. – 2011. – № 5. – С. 86–95.
197. Теплов Б. М. Избранные труды. В 2 т. Том 2 / Б. М. Теплов. – М. : Педагогика. – 358 с.
198. Тихомирова Л. Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьников / Л. Ф. Тихомирова. – Ярославль, 1997. – 240 с.
199. Тихомиров О. К. Информационный век и теория Л. С. Выготского / О. К. Тихомиров // Психологический журнал. – 1993. – № 1. – С. 114–119.
200. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М. : Издат. Центр «Академия», 2002. – 288 с.
201. Турецька Х. І. Особистісна ідентичність та віртуальна самопрезентація в Інтернет-середовищі / Х. І. Турецька // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. – К., 2007. – Т. 9. – Ч. 3. – С. 389–396.
202. Угольков Н. В. Роль Интернета в социализации старших школьников / Н. В. Угольков // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования : межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 30 / под ред. доктора педагогических наук, профессора Е. А. Левановой. – Калининград, 2012. – С. 84–86.
203. Ушаков Д. В. Мышление / Д. В. Ушаков // Когнитивная психология / под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М. : Пер Сэ, 2002. – С. 171–174.
204. Фатурова В. М. Психологія Інтернет-середовища / В. М. Фатурова. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2006. – 135 с.
205. Фельдман А. Клиповое мышление [Электроний ресурс] / А. Фельдман. – Режим доступу: <http://www.ruskolan.xpomo.com/tolpa/klip.htm>.
206. Фриндте В., Келер Т. Публичное конструирование Я в опосредованном компьютером общении / В. Фриндте, Т. Келер ; пер. с англ. А. Е. Жичкиной ;

под ред. А. Е. Войскунского // Гуманитарные исследования Интернета. – М., 2000. – С. 40–54.

207. Фрумкин К. Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс] / К. Г. Фрумкин // Ineternum. – 2010. – № 1. – Режим доступа: [[http://nounivers.narod.ru/pub/kf\\_clip.htm](http://nounivers.narod.ru/pub/kf_clip.htm) от 02.01.2012].

208. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. / М. А. Холодная. – СПб., 2002. – 272 с.

209. Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 288 с.

210. Худобець О. Інтернет і підліток — спілкування та залежність / О. Худобець // Історія України. – 2006. – № 19. – С. 14–16.

211. Цибух Л. М. Розвиток і корекція мисленнєвих операцій у дітей різного віку та статі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. М. Цибух. – Одеса, 2000. – 20 с.

212. Цимбаленко С. Б. Влияние Интернета на российских подростков и юношество в контексте развития российского информационного общества [Электронный ресурс] / С. Б. Цимбаленко // Международный электронный научно-образовательный журнал «Медиа. Информация. Коммуникация». – 2012. – № 4. – Режим доступа до статті: <http://mic.org.ru/index.php/4-nomer-2012/162-vliyanie-interneta-na-rossijskikh-podrostkov-i-yunoshestvo-v-kontekste-razvitiya-rossijskogo-informatsionnogo-prostranstva>.

213. Чебыкин А. Я. Диагностика и коррекция мышления у развивающейся личности : монография / А. Я. Чебыкин, Л. Н. Цибух. – Одесса : Изд-во ПНЦ АПН Украины, 2002. – 172 с.

214. Чепелева Н. В. Социокультурные факторы понимания и интерпретации личного опыта / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / за ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 2. – Вип. 3. – С. 6–13.

215. Черемошкина Л. В. Влияние информационных технологий на развитие личности: особенности картины мира и когнитивной сферы носителей интернет-культуры / Л. В. Черемошкина // Ярославский психологический вестник. – 2009. – Вып. 25. – С. 148–156.
216. Чернобровкін В. М. Ставлення до кіберкомунікації в період ранньої юності / В. М. Чернобровкін, Н. О. Богачова // Психологічні перспективи. Спеціальний випуск: Проблеми кіберагресії. – 2012. – Т. 2. – С. 93–103.
217. Чернобровкін В. М. Психологічні особливості самопрезентації юнаків в інтернет-середовищі / В. М. Чернобровкін, О. С. Бондаренко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – № 3 (38). – Т. 3. – С. 338–345.
218. Чернов И. М. Психологические особенности долговременных интернет-сообществ [Электронный ресурс] / И. М. Чернов. – Режим доступа: <http://banderus2.narod.ru/78344.html>
219. Чудинова Е. В. Работа с гипотезами детей в системе обучения Эльконина – Давыдова / Е. В. Чудинова // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 85–94.
220. Чудова Н. В. Психологические особенности коммуникативного пространства Интернета / Н. В. Чудова, М. А. Евлампиева, Н. А. Рахимова // Проблемы медиапсихологии. – М., 2002. – С. 87–94.
221. Чумак В. В. Розвиток технічного мислення підлітків засобами нових інформаційних технологій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. В. Чумак. – К., 2009. – 191 с.
222. Чуприкова Н. И. Умственное развитие: Принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
223. Шазова Н. В. Опасный контент интернета как угроза информационно-психологической безопасности украинских подростков / Н. В. Шазова // Інформаційні технології боротьби з тероризмом : матеріали науково-практичної конференції, Київ, 15 лип. 2012 р. – К., 2012. – С. 55–60.

224. Шапкин С. А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С. А. Шапкин // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 86–102.
225. Шардаков М. Н. Мышление школьника / М. Н. Шардаков. – М. : Учпедгиз., 1963.
226. Шевченко И. С. Факторы динамичности самопрезентаций в Интернет-общении [Электронный ресурс] / И. С. Шевченко // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития : междунар. интернет-конф., 15 янв.–29 марта 2002 г. : материалы конф. – М. : Ин-т «Откр. об-во» : Логос, 2003. – Режим доступа: [http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&ContentThesis=1&id\\_thesis=66](http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&ContentThesis=1&id_thesis=66).
227. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития / Д. Шеффер. – СПб. : Питер, 2003. – 976 с.
228. Шпрангер Э. Психология юношеского возраста / Э. Шпрангер – М.–Л.: Литература, 1931.
229. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн. – СПб. : Союз, 1997.
230. Шулдик Н. Гендерні особливості спілкування підлітків / Н. Шулдик. – Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2005. – Т. VII. – Вип. 7. – 400 с.
231. Щепилина Е. Психология Интернета [Электронный ресурс] / Е. Щепилина. – М. : МГУ, 2002. – Режим доступа до статті: <http://psynet.carfax.ru/texts1.htm>.
232. Щербина В. Н. Сетевые сообщества в ракурсе социологического анализа (опыт рефлексии становления «киберкоммуникативного континуума») / В. Н. Щербина. – Бердянск : БДПУ, 2001. – 252 с.

233. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития / Д. Б. Эльконин. – М. : Триволта, 1994. – 167 с.
234. Эко У. От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст [Электронный ресурс] / У. Эко. – Режим доступа: <http://vzms.org/umberto.html>.
235. Якиманская И. С. Знание и мышление школьника / И. С. Якиманская // Серия «Педагогика и психология». – М., 1985. – № 9. – 80 с.
236. Янг К. Интернет-зависимость / К. Янг ; пер. с англ. В. А. Буровой // Мир Internet. – 2000. – № 41. – С. 26–35.
237. Ясюкова Л. А. Проблемы психологии понятийного мышления / Л. А. Ясюкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2010. – Сер. 12. – Вып. 3. – 2010. – С. 385–394.
238. Ячин С. Е. Понятийное мышление в структуре сознательной деятельности / С. Е. Ячин. – Владивосток, 1988. – 154 с.
239. A Social Psychology of the Internet / ed. by Martin Lea, Kipling D. Williams, R. Spears. – London : Sage Publications Ltd., 2007. – 224 p.
240. Bandura A. Social cognitive theory of mass communication [Text] / A. Bandura // Media effects: Advances in theory and research / In J. Bryant & D. Zillman (Eds.). – 2nd ed. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 2002. – P. 121–153.
241. Barnes S. B. Computer mediated communication: human to human communication across the Internet / S. B. Barnes. – Allyn and Bacon, 2003. – 232 p.
242. Battenburg A. Virtual Support Communities and Psychological Well-Being: The Role of Optimistic and Pessimistic Social Comparison Strategies / A. Battenburg, A. Das // Journal of Computer-Mediated Communication. – November 2015. – Volume 20. – Issue 6. – P. 580– 600.
243. Bonk C. J. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs (1st edition). / C. J. Bonk, C. R. Graham, J. Cross, M. G. Moore. – San Francisco: Pfeiffer. – 2005.
244. Brown G. Principles of Language Learning and Teaching / G. Brown. – San Francisco : S.Fr. State University, 1987. – 277 p.



245. Buckingham D. Gotta catch 'em all: structure, agency and pedagogy in children's media culture / D. Buckingham, J. Sefton-Green J. // *Media, Culture and Society*. – 2003. – V. 25, № 3. – P. 379–400.
246. *Building Virtual Communities: learning and change in cyberspace* / edited by K. A. Renninger, W. Shumar. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 119 p.
247. Cotterell J. *Social networks in youth & adolescence* / J. Cotterel. – London: Routledge, 2007.
248. Crystal D. *Language and Internet*. / D. Crystal. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 361 p.
249. Donath J. S. Identity and deception in the Virtual community [Electronic resource] / J. S. Donath. – Mode of access: <http://judith.www.media.mit.edu/JudithIdentityDeception.html>.
250. Dordick H. S. *The Information Society: A Retrospective View* / H. S. Dordick, G. Wang. – Newbury Park-L., 1993.
251. Dresner E. Functions of the nonverbal in CMC: Emoticons and illocutionary force / E. Dresner, S. C. Herring // *Communication Theory*. – 2010. – № 3. – P. 249–268.
252. Fauconnier G. Conceptual integration networks / Fauconnier G., M. Turner // *Cognitive science*. – 1998 – V. 22. – P. 133–187.
253. Festl R. The individual or the class: A multilevel analysis of cyberbullying behavior in school context / R. Festl, M. Scharkow, T. Quandt // *Human Communication Research*. – 2014, May.
254. Gackenbach J. *Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications* / J. Gackenbach. – [2nd ed.]. – San Diego : Academic press, 2006. – 392 p.
255. Grant A. M. Rethinking Psychological Mindedness: Metacognition, Self-reflection, and Insight / A. M. Grant // *Behaviour Change*. – 2001. – V. 18. – P. 8–17.

256. Grove F. De How to be a gamer! Exploring personal and social indicators of gamer identity / F. De Grove, C. Courtois, J. Van Looy // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – May 2015. – Volume 20. – Issue 3. – P. 346–361.
257. Guo W. The Effects of Facilitating Feedback on Online Learners' Cognitive Engagement: Evidence from the Asynchronous Online Discussion / W. Guo, Y. Chen, J. Lei, Y. Wen // *Education sciences*. – 2014. – № 4. – P. 193–208.
258. Harris R. J. *A Cognitive Psychology of Mass Communication* / R. J. Harris. – [4th ed.]. – Mahwah : Lawrence Erlbaum, 2004. – 488 p.
259. Hartman H. J. *Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research and Practice* / H. J. Hartman. – Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001.
260. Heim M. *The Metaphysics of virtual reality* / M. Heim // *Virtual reality: theory, practice and promise* / Ed. Sandra K. Helsel and Judith Paris Roth.Meckler. Westport and London, 1991. – P. 27 – 33. [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.ido.rudn.ru/ffec/philos/chrest/gl2/hiem m.html>.
261. Heirman W. Cyberbullying-Entrenched or Cyberbully-Free Classrooms? A Class Network and Class Composition Approach / W. Heirman, S. Angelopoulos, D. Wegge, H. Vandebosch, S. Eggermont, M. Walrave // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – May 2015. – Volume 20. – Issue 3. – P. 260–277.
262. Huang M. P. The Internet and the future of psychiatry / M. P. Huang, E. Alessi // *American Journal of psychiatry*. – 1996. – № 7. – P. 861–869.
263. Huynh K.-P. Stepping out of the Magic Circle: Regulation of Play/Life Boundary in MMO-Mediated Romantic Relationship / K.-P. Huynh, S. Lim Marko, M. Skoric // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – April 2015. – Volume 18. – Issue 3. – P. 251–264.
264. Jackson L. A. *Children and Internet Use: Social, Psychological and Academic Consequences for Low-income Children* [Electronic resource]. / L. A. Jackson, A. von Eye, F. Biocca. – Mode of access : [www.apa.org/science/psa/sbjacksonprt.html](http://www.apa.org/science/psa/sbjacksonprt.html). 2008.

265. Joinson A. N. *Understanding the Psychology of Internet Behaviour: Virtual Worlds, Real Lives* / A. N. Joinson. – New York : Palgrave Macmillan, 2003. – 224 p.
266. Kapidzic S. *Gender, Communication, and Self-Presentation in Teen Chatrooms Revisited: Have Patterns Changed?* / S. Kapidzic, S. C. Herring // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – October 2011. – Volume 17. – Issue 1. – P. 39–59.
267. Kappas A., Krämer N. C. *Face-to-Face Communication over the Internet : Emotions in a Web of Culture, Language, and Technology* / A. Kappas, N. C. Krämer. – Cambridge university press, 2011 – 291 p.
268. Lambiase J. *Codes of online sexuality: Celebrity, gender and marketing on the Web* / J. Lambiase // *Sexuality & Culture*. – 2003. – V. 7(3). – P. 57–78.
269. Lee E. J. *Deindividuation effects on group polarization in computer mediated communication: The role of group identification, public self awareness, and perceived argument quality* / E. J. Lee // *Journal of Communication*. – 2007. – Volume 57. – Issue 2. – P. 385–403.
270. Macek J. *Defining Cyberculture* / J. Macek [Electronic resource]. – Mode of access : [http://macek.czechian.net/defining\\_cyberculture.htm](http://macek.czechian.net/defining_cyberculture.htm). 2009.
271. Maheu M. M. *Infidelity on the Internet: Virtual Relationships and Real Betrayal* / M. M. Maheu, R. Subotnik. – [1st ed.]. – Naperville : Sourcebooks, Inc., 2001. – 288 p.
272. Means B., Toyama Y., Murphy R., & Baki M. *The effectiveness of online and blended learning: a meta-analysis of the empirical literature*. [Electronic resource] / B. Means, Y. Toyama, R. Murphy, & M. Baki // *Eachers College Record* . – 2013 – 115 (3), P. 1 – 47. – Mode of access: <https://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?Contentid=16882>.
273. Nicholls R. *The Psychology Of The Internet* / R. Nicholls // *Psychology Of The Future*. – 2001. – № 4. – P. 35–52.
274. Nowak K. L., Fox J., Ranjit Y. S. *Inferences About Avatars: Sexism, Appropriateness, Anthropomorphism, and the Objectification of Female Virtual*

Representations / K. L. Nowak, J. Fox, Y. S. Ranjit // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – September, 2015. – Volume 20. – Issue 5. – P. 554–569.

275. Otani H. Metacognition: new issues and approaches (Guest editor's introduction) / H. Otani, R. L. Widner // *The journal of general psychology*. – 2005. – V. 132 (4). – P. 329–334.

276. Riva G. Communications through virtual technologies : identity, community, and technology in the communication age / G. Riva, F. Davide. – Amsterdam : IOS Press, 2001. – 273 p.

277. Riva G. Computer-mediated communication: identity and social interaction in an electronic environment / G. Riva, C. Galimberti // *Genetic, Social and General Psychology Monographs*. – 1998. – P. 434–464.

278. Rivera J. A Practice-Based Approach to Understanding Participation in Online Communities / J. Rivera, A. Cox // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – January 2016. – V. 21. – Issue 1. – P. 17–32.

279. Schwämmlein E. What to Tell About Me? Self-Presentation in Online Communities / E. Schwämmlein, K. Wodzicki // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – July 2012. – Volume 17. – Issue 4. – P. 387–407.

280. Siemens G. Preparing for the digital university: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning [Electronic resource] / G. Siemens, G. Dragan, D. Shane // Athabasca University. – 2015. – Mode of access: <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage>.

281. Skovholt K. The Communicative Functions of Emoticons in Workplace E-Mails / K. Skovholt, A. Gronning, A. Kankaanranta // *Journal of Computer-Mediated Communication*. – July, 2014. – Volume 19. – Issue 4. – P. 780–797.

282. Spears R., Lea M., Postmes T. CMC and social identity / R. Spears, M. Lea, T. Postmes // *Oxford handbook of Internet psychology*. – Oxford University Press, 2007. – P. 253–272.

283. Stel M. van der. Development of metacognitive skills in young adolescents : a bumpy ride to the high road / M. van der Stel. – Rotterdam : Ipskamp Drukkers B.V., 2011. – 168 p.

284. Sternberg R. General intellectual ability / R. Sternberg // Human abilities by R. Sternberg. – 1985.
285. Suler J. The Psychology of Cyberspace [Electronic resource] / J. Suler. – New Jersey : Science and Technology Center of Rider University, 2007. – Mode of access : <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html>.
286. Taylor J. C. Fifth generation distance education. Instructional Science and Technology [Electronic resource] / J. C. Taylor. – Mode of access : <http://eprints.usq.edu.au/136/>.
287. Theng F.-C. How Do Online Game Communities Retain Gamers? Social Presence and Social Capital Perspectives / F.-C. Theng, H.-C. Huang, C. Teng // Journal of Computer-Mediated Communication. – November 2015. – Volume 20. – Issue 6. – P. 601–614.
288. Thompson D. Sarcasm in Written Communication: Emoticons are Efficient Markers of Intention / D. Thompson, R. Filik // Journal of Computer-Mediated Communication. – March 2016. – Volume 21. – Issue 2. – P. 105–120.
289. Tufekci Z. Can you see me now? Audience and disclosure regulation in online social network sites. / Z. Tufekci // Bulletin of Science, Technology & Society/. – 2008 – V. 28(1). – P. 20–36.
290. Turkle S. Alone together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other / S. Turkle. – Basic Books, 2011 – 360 p.
291. Turkle S. Constructions and Reconstructions of the Self in Virtual Reality / S. Turkle // Massachusetts Institute of Technology. Identity workshop. – Cambridge, 1997. – P. 10–13.
292. Wallace P. Internet addiction disorder and youth / P. Wallace // EMBO reports. – January 2014. – Volume 15. – Issue 1. – P. 12–16.
293. Wallace P. The Psychology of the Internet / P. Wallace. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1999. – 264 p.
294. Walther J. B. Communication Processes in Participatory Websites / J. B. Walther, J. Jang // Journal of Computer-Mediated Communication. – October 2012. – Volume 18. – Issue 1. – P. 2–15.

295. Wolfe C. R. Learning and Teaching on the World Wide Web / C. R. Wolfe. – [1st ed.]. – San Diego : Academic Press, 2001. – 278 p.
296. Zajons R. B. Feeling and thinking: Preferences need no inferences / R. B. Zajons // Amer. Psychologist. – 1980. – V. 35. – P. 151–175.
297. Zhang L. Who creates Trends in Online Social Media: The Crowd or Opinion Leaders? / L. Zhang, J. Zhao, K. Xu // Journal of Computer-Mediated Communication. – January 2016. – Volume 21. – Issue 1. – P. 1–16.

# ДОДАТКИ

### Шкала інтернет-залежності Жичкіної

**Інструкція:** з двох варіантів відповідей оберіть той, який більше за все характеризує Ваше ставлення до Інтернету. Обраний варіант позначте знаком «+».

1А. Коли мені сумно і самотньо, я, зазвичай, проводжу час Інтернеті.	1Б. Я не відчуваю необхідності проводити час в Інтернеті тоді, коли у мене поганий настрій.
2А. Коли я проводжу в Інтернеті менше часу, ніж звичайно, я відчуваю себе пригнічено.	2Б. Мій емоційний стан не залежить від того, скільки часу я проводжу в Інтернеті.
3А. Я відчуваю, що моє захоплення Інтернетом заважає моєму навчанню, праці, стосункам з людьми поза мережею.	3Б. Користування Інтернетом не заважає моїм стосункам з людьми, навчанню, праці.
4А. Багато моїх знайомих не знає, скільки часу насправді я проводжу в Інтернеті.	4Б. Більшість моїх знайомих знає, скільки часу я проводжу в Інтернеті.
5А. Я часто намагаюся обмежити час, який проводжу в Інтернеті.	5Б. Я не намагаюся обмежити час, який проводжу в Інтернеті.
6А. Коли я не в Інтернеті, я часто думаю про те, що там відбувається.	6Б. Коли я не в Інтернеті, я рідко думаю про нього.
7А. Я переважно спілкуюся з людьми або шукаю інформацію через Інтернет, а не в реальному житті.	7Б. Я далеко не завжди звертаюся за допомогою до Інтернету, коли мені необхідно знайти інформацію або поспілкуватися.

Вибір варіанта «А» оцінюється в 1 бал, «Б» – в 0 балів. Схильними до інтернет-залежності вважаються досліджувані з балами за шкалою 3 і вище, не схильними є респонденти з балами від 0 до 2, інтернет-залежними є ті, хто набирає 6–7 балів.



## Додаток Б

## Анкета з'ясування особливостей інтернет-спілкування

**Інструкція:** дай відповіді на запитання, які допоможуть визначити твоє ставлення до інтернет-спілкування.

1. Інтернет-спілкування посідає важливе місце у моєму житті:

а) так; б) ні.

2. Скільки часу на день ти витрачаєш на спілкування в Інтернеті?

а) менше години; б) 1–3 годин; в) до 5 годин; г) більше 5 годин; д) власна відповідь

3. Де тобі більш комфортно спілкуватися та легше висловлювати власну думку:

а) в Інтернеті; б) у реальному житті.

4. Що, як правило, є основними темами для спілкування в Інтернеті:

а) особисті питання; б) навчальні справи; в) обговорення книжок, фільмів, телепередач тощо; г) власна відповідь.

5. Чи повністю ти відвертий в інтернет-спілкуванні:

а) так, повністю; б) іноді; в) завжди приховую інформацію.

6. Чи часто ти змінюєш «аватарки» на своїй сторінці у соціальній мережі:

а) кілька разів на тиждень; б) щотижня; в) щомісяця; г) раз на кілька місяців; д) власна відповідь.

7. Що ти найчастіше використовуєш у якості «аватарки»?

а) власні фотографії; б) зображення кіногероїв або персонажів книг; в) картини природи; г) власна відповідь.

8. Чи використовуєш ти фотографії, аудіо- та відеоматеріали при обміні повідомленнями:

а) завжди; б) часто; в) інколи; г) ніколи.

9. Як часто ти використовуєш «смали» для висловлення власної думки в Інтернеті:

а) постійно; б) іноді; в) ніколи.

10. Чи використовуєш ти в реальному спілкуванні слова, властиві для спілкування в мережі (наприклад, спс., нз., лол.):

а) так; б) ні.

11. Скільки людей становить коло твого постійного спілкування в Інтернеті?

\_\_\_\_\_

## Додаток В

## Анкета для визначення мотивів користування Інтернетом

**Інструкція:** Вам пропонується 14 тверджень щодовикористання Інтернету. Уважно прочитайте і оцініть кожне з них. Закресліть цифру навпроти відповіді, яка Вам найбільше підходить.

№ п/п	Інтернет потрібний, тому що допомагає:	Ніколи	Майже ніколи	Рідко	Не можу сказати	Часто	Дуже часто	Завжди
1.	отримувати інформацію про події, що відбуваються у світі	1	2	3	4	5	6	7
2.	отримувати інформацію, необхідну для навчання	1	2	3	4	5	6	7
3.	виконувати певну роботу	1	2	3	4	5	6	7
4.	цікаво проводити час	1	2	3	4	5	6	7
5.	підтримувати спілкування з однокласниками під час виконання шкільних завдань	1	2	3	4	5	6	7
6.	знаходити людей, що поділяють Ваші інтереси	1	2	3	4	5	6	7
7.	знаходити необхідні комп'ютерні програми	1	2	3	4	5	6	7

8.	слухати музику та дивитися фільми	1	2	3	4	5	6	7
9.	виявляти свою творчість (малювання, писання віршів тощо)	1	2	3	4	5	6	7
10.	знаходити друзів	1	2	3	4	5	6	7
11.	спілкуватися з хлопцями (або дівчатами), які мені подобаються	1	2	3	4	5	6	7
12.	брати участь в онлайн-іграх	1	2	3	4	5	6	7
13.	відчувати себе менш самотнім	1	2	3	4	5	6	7
14.	проводити концерти, шкільні та позашкільні заходи	1	2	3	4	5	6	7

Отримані результати аналізуються як за окремими твердженнями, так і за їх узагальненими групами: рекреаційні мотиви, інструментальні, комунікативні, інформаційно-пізнавальні. При обробці даних відбувається їх ранжування за значущістю для особистості.

### Методика «Порівняння понять»

**Інструкція:** уважно прочитайте слова, які Вам пропонуються. Ви повинні визначити, чи поєднана кожна пара слів спільною ознакою. Якщо так – написати поряд цю ознаку. Наприклад: *автомобіль–мотоцикл – транспорт; дуб–сосна – дерева*. Ці завдання допоможуть визначити Ваше вміння порівнювати предмети та явища, а також робити висновки.

#### *Матеріал:*

1. Ранок — вечір.
2. Корова — кінь.
3. Льотчик — танкіст.
4. Річка — птах.
5. Дощ — сніг.
6. Маленька дівчина — велика лялька.
7. Обман — помилка.
8. Вовк — Місяць.
9. Взуття — олівець.
10. Золото — срібло.
11. Молоко — вода.
12. Сани — віз.
13. Окуляри — гроші.
14. Озеро — річка.
15. Поїзд — літак.
16. Стакан — півень.
17. Вісь — оса.
18. Яблуко — вишня.
19. Лижі — ковзани.
20. Червоний — зелений.
21. Ворона — горобець.
22. Вітер — сіль.

#### *«Ключ»та інтерпретація результатів*

Список правильно виокремлених ознак для «однопольових» пар понять:

1. Час доби. 2. Домашні (сільськогосподарські) тварини. 3. Військова професія. 5. Атмосферні опади. 6. Аналогія, розмір, гра, зовнішня схожість. 7. Причиново-наслідкове викривлення дії. 10. Дорогоцінні метали. 11. Питна рідина. 12. Сільський транспорт (гужовий). 14. Природні водойми. 15. Транспорт. 18. Плоди фруктових дерев (фрукти — ягоди). 19. Спортивний зимовий інвентар (зимові види спорту). 20. Кольори. 21. Птахи.

Сім пар понять належать до різних семантичних полів, що взагалі не мають спільних ознак або вони досить слабкі й незначні. Правильні відповіді за 15 порівнюваними парами оцінюють у балах, результати сумують. Норма відповідає показникам від 10 до 15 балів. Більш низькі результати свідчать про недостатнє вміння виокремлювати та узагальнювати ознаки понять.

### Методика «Виявлення загальних понять»

**Інструкція:** уважно прочитайте запропоновані нижче слова. У кожному рядку Ви знайдете одне слово, що стоїть перед дужками, і далі – п'ять у дужках, які мають певне відношення до першого слова. Ви повинні обрати і підкреслити два варіанти, що, на Вашу думку, найбільше пов'язані з першим словом. Час на виконання роботи – 3 хвилини. Якщо все зрозуміло, починайте виконувати завдання.

1. Сад (рослини, садівник, собака, паркан, земля).
2. Річка ( берег, риба, рибалка, баговиння, вода).
3. Місто (автомобіль, будівля, натовп, вулиця, велосипед).
4. Сарай ( сінник, кінь, дах, худоба, стіни).
5. Куб (кути, креслення, сторона, камінь, дерево).
6. Ділення (клас, ділене, олівець, дільник, папір).
7. Кільце (діаметр, алмаз, проба, округлість, печатка).
8. Читання (глава , книга, друк, картина, слово).
9. Газета (правда, додаток, телеграми, папір, редактор).
10. Гра (карти, гравці, штрафи, покарання, правила).
11. Війна (літаки, гармати, битви, рушниці, солдати).
12. Книга (малюнки, війна, папір, любов, текст).
13. Спів (дзвін, мистецтво, голос, оплески, мелодія).
14. Землетрус (пожежа, смерть, коливання ґрунту, шум, наповнення).
15. Бібліотека (місто, книги, лекція, музика, читачі).
16. Ліс (лист, яблуня, дерево, мисливець, вовк).
17. Спорт ( медаль, оркестр, змагання, перемога, стадіон).
18. Лікарня (приміщення, сад, ворог, радіо, хворі).
19. Любов (троянди, почуття, людина, місто, природа).
20. Патріотизм (місто, друзі, батьківщина, сім'я, людина).

#### Обробка результатів

Слова в задачах дібрані таким чином, що обстежуваний повинен продемонструвати свою здатність «вловити» абстрактне значення понять і відмовитися від очевидного, але неправильного способу вирішення, при якому замість істотних виділяються конкретно-ситуаційні ознаки.

Тестовий бал обраховується за 9-бальною шкалою за допомогою таблиці:

Оцінка в балах	9	8	7	6	5	4	3	2	1
К-ть правильних відповідей	18	17	16	14–15	12–13	10–11	8–9	6–7	5

### Тест на встановлення аналогій (субтест № 3 ШТРР)

**Інструкція:** вам пропонується три слова. Між першим і другим існує встановлений зв'язок. Між третім і одним із п'яти слів, запропонованих на вибір, існує аналогічний зв'язок. Це слово Вам потрібно знайти.

**Приклад:**

1. Пісня – композитор; літак – ?

*а) аеропорт; б) політ; в) конструктор; г) пальне; т) винищувач.*

Правильна відповідь – конструктор.

2. Добро – зло; день – ?

*а) сонце; б) ніч; в) тиждень; г) середа; т) доба.*

Правильна відповідь – ніч.

*Час на виконання — 10 хвилин.*

**Набір завдань:**

1. Дієслово – дієвідмінювати; іменник – ?

*а) змінювати; б) утворювати; в) використовувати; г) відмінювати; д) писати.*

2. Холодно – гаряче; рух – ?

*а) інерція; б) спокій; в) молекула; г) взаємодія; д) крок.*

3. Колумб – мандрівник; землетрус – ?

*а) першовідкривач; б) утворення гір; в) виверження; г) жертви; д) природне явище.*

4. Доданок – сума; множник – ?

*а) різниця; б) ділення; в) добуток; г) множення; д) число.*

5. Рабовласник – буржуазія; раби – ?

*а) рабовласницький лад; б) буржуазія; в) рабовласники; г) наймані робітники; д) полонені.*

6. Папороть – спора; сосна – ?

*а) шишка; б) голка; в) рослина; г) насіння; д) ялина.*

7. Вірш – поезія; оповідання – ?

*а) книга; б) письменник; в) повість; г) речення; д) проза.*

8. Гори – висота; клімат – ?

*а) рельєф; б) температура; в) природа; г) географічна широта; д) рослинність.*

9. Рослина – стебло; клітина – ?

*а) ядро; б) хромосома; в) білок; г) фермент; д) ділення.*

10. Багатство – бідність; кріпацька залежність – ?

*а) кріпаки; б) особиста воля; в) нерівність; г) приватна власність; д) феодалний лад.*

11. Старт – фініш; пролог – ?

*а) заголовок; б) вступ; в) кульмінація; г) дія; д) епілог.*

12. Блискавка – світло; явище тяжіння – ?

*а) камінь; б) рух; в) сила тяжіння; г) вага; д) Земля.*

13. Первісно-общинний лад – рабовласницький лад; рабовласницький лад – ?

а) соціалізм; б) капіталізм; в) рабовласницький; г) держава; д) феодалізм.

14. Роман – розділ; вірш – ?

а) поема; б) рима; в) строфа; г) ритм; д) жанр.

15. Тепло – життєдіяльність; кисень – ?

а) газ; б) вода; в) рослини; г) розвиток; д) дихання.

16. Фігура – трикутник; стан речовини – ?

а) рідина; б) рух; в) температура; г) вода; д) молекула.

17. Троянда – квітка; капіталісти – ?

а) експлуатація; б) робітники; в) капіталізм; г) клас; д) фабрика.

18. Зниження атмосферного тиску – опади; антициклон – ?

а) ясна погода; б) циклон; в) клімат; г) вологість; д) метеослужба.

19. Прямокутник – площа; куб – ?

а) об'єм; б) ребро; в) трикутник; г) висота; д) сторона.

20. Війна – смерть; навчання – ?

а) школа; б) книга; в) знання; г) вчитель; д) формула.

21. Числівник – кількість; дієслово – ?

а) йти; б) дія; в) прикметник; г) частина мови; д) відмінювати.

22. Північ – південь; опади – ?

а) пустеля; б) полюс; в) дощ; г) засуха; д) клімат.

23. Діаметр – радіус; коло – ?

а) дуга; б) сегмент; в) відрізок; г) лінія; д) круг.

24. Епітелій – тканина; аорта – ?

а) серце; б) внутрішній орган; в) артерія; г) вена; д) кров.

25. Молоток – забивати; генератор – ?

а) з'єднувати; б) виробляти; в) вмикати; г) змінювати; д) нагрівати.

### Обробка результатів

Якісна сторона субтесту № 3 проводиться за двома напрямками:

I) виявляються найбільш і найменш засвоєні учнями сфери знань (суспільно-гуманітарна, природничо-наукова, фізико-математична);

II) досліджуються вміння встановлювати логічні зв'язки:

1) рід – вид (наприклад: до поняття «гвоздика» родовим буде «садова квітка», а видовим – «рожева гвоздика»);

2) частина – ціле (плавник – окунь);

3) причина – наслідок (засуха – неурожай);

4) протилежність (добро – зло, світло – темнота);

5) послідовність (осінь – зима, понеділок – вівторок);

6) вид – вид (синонімічні поняття: щука – окунь);

7) функціональні відношення (окунь – ріка, соловей – сад).

Тестовий ключ: 1. г; 2. б; 3. д; 4. в; 5. г; 6. г; 7. д; 8. б; 9. а; 10. б; 11. д; 12. в; 13. д; 14. в; 15. д; 16. а; 17. г; 18. а; 19. а; 20. в; 21. б; 22. г; 23. а; 24. в; 25. б.

## Тест «Класифікації»

Інструкція: тобі пропонують п'ять слів: чотири з них об'єднані спільною ознакою, а п'яте – зайве. Його потрібно знайти і підкреслити. Зайвим може бути тільки одне слово. Приклад:

*а) тарілка; б) глечик; в) стіл; г) каструля; д) чайник.*

Чотири слова означають посуд, а одне – меблі, тому воно зайве у цьому ряді слів.

Час на виконання – 7 хв.

1. *а) префікс; б) прийменник; в) суфікс; г) закінчення; д) корінь.*
  2. *а) пряма; б) ромб; в) прямокутник; г) квадрат; д) трикутник.*
  3. *а) барометр; б) флюгер; в) термометр; г) компас; д) азимут.*
  4. *а) рабовласник; б) раб; в) селянин; г) робітник; д) ремісник.*
  5. *а) прислів'я; б) вірш; в) поема; г) оповідання; д) повість.*
  6. *а) цитоплазма; б) живлення; в) ріст; г) дратівливість; д) розмноження.*
  7. *а) дощ; б) сніг; в) опади; г) іній; д) град.*
  8. *а) трикутник; б) відрізок; в) довжина; г) квадрат; д) круг.*
  9. *а) пейзаж; б) мозаїка; в) ікона; г) фреска; д) пензель.*
  10. *а) нарис; б) роман; в) оповідання; г) сюжет; д) повість.*
  11. *а) паралель; б) карта; в) меридіан; г) екватор; д) полюс.*
  12. *а) література; б) наука; в) живопис; г) скульптура; д) художнє ремесло.*
  13. *а) довжина; б) метр; в) маса; г) об'єм; д) швидкість.*
  14. *а) вуглекислий газ; б) світло; в) вода; г) крохмаль; д) хлорофіл.*
  15. *а) пролог; б) кульмінація; в) інформація; г) розв'язка; д) епілог.*
  16. *а) швидкість; б) коливання; в) сила; г) вага; д) щільність.*
  17. *а) Куба; б) Японія; в) В'єтнам; г) Великобританія; д) Ісландія.*
  18. *а) товар; б) місто; в) ярмарок; г) натуральне господарство; д) гроші.*
  19. *а) опис; б) порівняння; в) характеристика; г) казка; д) байка.*
  20. *а) аорта; б) вена; в) серце; г) артерія; д) капіляр.*
- Тестовий ключ: 1. б; 2. а; 3. д; 4. а; 5. а; 6. а; 7. в; 8. в; 9. д; 10. г; 11. б; 12. б; 13. б; 14. г; 15. в; 16. б; 17. в; 18. г; 19. г; 20. в.



### Методика «Логічність умовиводів»

**Інструкція:** уважно прочитай пропоновані речення. Якщо ти вважаєш, що твердження істинне, постав поряд з ним знак «+», якщо хибне – знак «-».

1. Усі метали проводять електрику. Ртуть – метал. Значить, ртуть проводить електрику.

2. Усі араби смуглі. Ахмед смуглий. Отже, Ахмед – араб.

3. Деякі капіталістичні країни – члени НАТО. Японія – капіталістична країна. Отже, Японія – член НАТО.

4. Усі випускники медичного вишу отримують диплом. Іванов отримав диплом. Отже, Іванов – випускник медичного вузу.

5. Усі твори Шевченка не можна прочитати за одну ніч. «Гайдамаки» – твір Шевченка. Отже, «Гайдамаки» не можна прочитати за одну ніч.

6. Осіб, що займаються шахрайством, притягують до кримінальної відповідальності. Л. не займався шахрайством. Отже, Л. не притягувався до кримінальної відповідальності.

7. Усі студенти вищої школи вивчають логіку. Смирнов вивчає логіку. Отже, Смирнов навчається у вищій школі.

8. Деякі студенти Київського інституту – колишні військовослужбовці. Петров – студенту Київського інституту. Отже, Петров – колишній військовослужбовець.

9. Усі заводи Київської області є економічно успішними. Завод «Промінь» не у Київській області. Отже, завод «Промінь» не є економічно успішним.

10. Деякі працівники районної адміністрації – юристи. Фомін – юрист. Отже, він працівник районної адміністрації.

11. Усі громадяни України мають право на працю. Іванов – громадянин України. Отже, Іванов має право на працю.

12. Усі метали можна кувати. Золото – метал. Отже, золото можна кувати.

13. Усі корінні жителі Конго – негри. Мухамед – негр. Отже, Мухамед – житель Конго.

14. Усі студенти Київського університету вивчають історію України. Іванов вивчає історію України. Отже, Іванов – студент Київського університету.

15. Коли йде дощ, дахи будинків мокрі. Дахи будинків мокрі. Отже, йде дощ.

16. Деякі політики прагнуть почати війну. М. – політик. Отже, М. прагне почати війну.

17. Усі учні 8-го класу виконали самостійну роботу з фізики. Іванов виконав самостійну роботу з фізики. Отже, Іванов – учень 8-го класу.

18. Усі демократи проти війни. П. виступає проти війни. Отже, П. – демократ.

19. Деякі африканські країни належать до Всесвітньої організації торгівлі. Кенія – африканська країна. Отже, Кенія належить до Всесвітньої організації торгівлі.

20. Усі учні 7-го класу добре знають біологію. Смирнов добре знає біологію. Отже, Смирнов – учень 7-го класу.

## ДОДАТОК И

## Приклади слів для дієслівних асоціацій

1. Фонарь – 26. Правда –
2. Соловей – 27. Агрессия –
3. Растение – 28. Мнение –
4. Одежда – 29. Каникулы –
5. Деньги – 30. Гипотеза –
6. Корабль – 31. Ошибка –
7. Мемуары – 32. Стекло –
8. Командир – 33. Знание –
9. Подвиг – 34. Импорт –
10. Публика – 35. Линия –
11. Ухабы – 36. Беседа –
12. Контракт – 37. Глаз –
13. Самолет – 38. Металл –
14. Профессия – 39. Катастрофа –
15. Капитал – 40. Гром –
16. Диктант – 41. Треугольник –
17. Мебель – 42. Канал –
18. Сутки – 43. Радость –
19. Порядок – 44. Микроскоп –
20. Живопись – 45. Сказка –
21. Симптом – 46. Ярмарка –
22. Стол – 47. Скульптура –
23. Лифт – 48. Правило –
24. Стихи – 49. Урок –
25. Лед – 50. Комедия –

## ДОДАТОК К

**Матеріал до вправи «Визначення поняття»**

Следующая мыслительная операция, с которой учащиеся должны познакомиться,

1. ФЕОДАЛ – а) богатый; б) владеющий землей; в) жестокий; г) владеющий крестьянами; д) властный; е) король.

2. БОТАНИКА – а) учебный предмет; б) наука; в) часть естествознания; г) скучный урок; д) сложная наука; е) не изучает человека.

3. ЗОЛОТО – а) металл; б) драгоценный металл; в) имеющий желтый цвет; г) служит для изготовления украшений.

4. АНТАРКТИДА – а) материк; б) имеющий ледниковый покров; в) самое холодное место на Земле; г) место обитания пингвинов.

5. СТИХОТВОРЕНИЕ – а) смешное произведение; б) поэтическое произведение; в) короткое произведение; г) хорошее произведение.

6. БРОУНОВСКОЕ ДВИЖЕНИЕ – а) движение; б) движение газов; в) беспорядочное движение частиц; г) тело.

7. ТОЧКА – а) маленький знак; б) знак препинания; в) нужный знак; г) стоящий в конце предложения.

8. ЦВЕТКОВЫЕ РАСТЕНИЯ – а) растения; б) красивые; в) способны образовывать цветки; г) имеют приятный запах; д) растут в саду.

9. РЕМЕСЛО – а) основано на ручном труде; б) средневековое; в) гонимое; г) мелкое производство; д) высококачественное.

10. ГЛОБУС – а) большой; б) модель земного шара; в) наглядное пособие по географии; г) правильное изображение земной поверхности.

11. ТЕРМОМЕТР – а) прибор; б) измеряющий температуру; в) ртутный; г) имеющий стеклянный корпус.

12. СОЮЗ – а) служебная часть речи; б) необходимое слово в предложении; в) соединительный; г) слово.

13. КОРЕНЬ – а) съедобный; б) орган растения; в) ветвящийся; г) с его помощью растение получает питательные вещества; д) находится в земле.

14. КРЕПОСТНОЙ КРЕСТЬЯНИН – а) лишенный земли; б) зависящий от феодала; в) лишенный личной свободы; г) нищий; д) слуга.

15. СУБТРОПИКИ – а) переходный климатический пояс; б) место с хорошей погодой; в) получают большое количество солнечного тепла; г) климатическая область Закавказья.

16. ПЛОЩАДЬ – а) характеристика плоскостной фигуры; б) зависит от величины сторон; в) геометрическое понятие; г) земельная.

### Матеріал до вправи «Узагальнення та конкретизація понять»

Нужно произвести обобщение и ограничение следующих понятий, т.е. подыскать к каждому из них подчиняющее – более общее (родовое) понятие и подчиненное – более частное (видовое) понятие. Для каждого понятия предлагаются на выбор четыре понятия, среди которых следует выбрать родовое и видовое.

Пример: ЛАМПА

а) свет, б) осветительный прибор, в) телевизор, г) настольная лампа.

Для понятия «лампа» родовым является понятие «осветительный прибор», а видовым — «настольная лампа». Их и следует называть в данном случае.

Вариант 1

1. МЕСТОИМЕНИЕ

а) часть речи, б) синтаксис, в) указательное местоимение, г) междометие.

2. ВЕТЕР

а) атмосферное явление, б) прохлада, в) пассаты, г) снег.

3. КРАХМАЛ

а) жиры, б) картофель, в) кукурузный крахмал, г) органическое вещество.

4. ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ ЧИСЛО

а) сумма, б) число, в) минус пять, г) положительное число.

5. УГНЕТЕННЫЙ КЛАСС

а) класс, б) феодалы, в) крепостные крестьяне, г) угнетатели.

6. ДЕЛЕНИЕ

а) умножение, б) деление с остатком, в) действие с числами, г) разность.

7. СТОЛИЦА

а) столица социалистического государства, б) окраина, в) город, г) деревня.

8. СЛОВАРЬ

а) книга, б) фразеологический оборот, в) учебник, г) орфографический словарь.

9. ЯГОДА

а) плод, б) орех, в) сад, г) земляника.

10. БАРОМЕТР

а) круглый барометр, б) манометр, в) движение, г) прибор.

11. БЫЛИНА

а) литературное произведение, б) произведение устной народной поэзии, в) богатырь, г) Илья Муромец и Соловей Разбойник.

12. СОЮЗ

а) правило, б) предложение, в) сочинительный союз, г) служебная часть речи.

13. НИЗШИЕ РАСТЕНИЯ

а) цветковые растения, б) растения, в) грибы, г) ягоды.

## 14. ГАЗ

а) кислород, б) состояние вещества, в) жидкость, г) поверхность.

## 15. УГОЛЬ

а) нефть, б) геология, в) бурый уголь, г) полезные ископаемые.

## 16. СТИХОТВОРЕНИЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА

а) жанр, б) поэтическое произведение, в) рифма, г) стихотворение «Парус».

## 17. ПОВИННОСТЬ

а) барщина, б) сельскохозяйственная работа, в) принудительная обязанность, г) крепостное право.

## 18. РЫЧАГ

а) блок, б) физика, в) ножницы, г) простой механизм.

## 19. ГЕРОЙ ПОВЕСТИ Н. В. ГОГОЛЯ

а) Тарас Бульба, б) проза, в) герой, г) литературный герой.

## 20. УГОЛ

а) треугольник, б) фигура, в) прямой угол, г) сторона.

Вариант 2:

Следует назвать обобщающее (родовое) и ограничивающее (видовое) понятия к каждому из данных понятий:

1. История
2. Озеро
3. Наречие
4. Дробь
5. Повесть
6. Христианство
7. Кустарник
8. Насос
9. География
10. Грамматика
11. Певчая птица
12. Параллелепипед
13. Землевладелец
14. Плотина
15. Движение
16. Глава
17. Нос
18. Излучение
19. Существительное женского рода
20. Осадки
21. Многоугольник
22. Русский писатель

*Матеріал до вправи «перевірка правильності узагальнення»*

1. Республіка – форма суспільного ладу.
2. Діагональ – сторона.
3. Обставина – член речення.
4. Книга – підручник.
5. Африка – частина світу.
6. Тичинка – квітка.
7. Присудок – головний член речення.
8. Доба – ніч.
9. Закінчення – частина слова.
10. Крохмал – склад насіння.
11. Максим Залізняк – керівник повстання.
12. Кома – синтаксис.
13. Кліматична карта – карта.
14. Байка – оповідання.
15. Дніпро – річка.
16. Імператор – цар.
17. Цитоплазма – частина клітини.
18. Роман – епічний твір.
19. Додатне число – вид числа.
20. Дерева – багаторічні рослини.
21. Електрична енергія – механічна енергія.
22. Температура – погода.
23. Мозаїка – картина.
24. Метафора – літературний прийом.

**ДОДАТОК Н****Матеріал до вправи «Омоніми»**

Бокс (вид спорту, ізольоване приміщення); каток (льодовий майданчик, будівельна машина); зарядка (фізичні вправи, насичення акумулятора); провідник (кондуктор у вагоні, речовина, що має електропровідність); ключ (предмет для відмикання замків, птахи, що летять у вирій); гусениця (деталь трактора, личинка метелика), вилка (столове приладдя, частина велосипеда), наряд (документ, група військових), зуб (кістка щелепи, частина шестерні), місяць (супутник Землі, дванадцята частина року).



*Матеріал до вправи «Знайди зайве число»*

6159  
7068  
7816  
9082  
0784  
1749  
0667  
4782  
2667  
9541  
5466  
3709  
7932  
2944  
2629  
1893  
5871  
1747  
8227  
2638  
5088

**Матеріал до вправи «Відношення між поняттями»**

1. Раби — клас.
2. Осінь — зима.
3. Ромб — сторона.
4. Раби — рабовласницький лад.
5. Тополя — ясен.
6. Газ — рідина.
7. Сахара — пустеля.
8. Тополя — пірамідальна тополя.
9. Рідина — речовина.
10. Раби — рабовласники.
11. Карта — глобус.
12. Літера — голосна літера.
13. Носорог — савана.
14. Тополя — ліс.
15. Вода — холодна вода.
16. Раби — кріпаки.
17. Нерівність — тертя.
18. Фігура — плоска фігура.
19. Сполучник — прийменник.
20. Засуха — неврожай.
21. Раби — Спартак.
22. Гострий кут — тупий кут.
23. Північ — Південь.
24. Дуб — дерево.
25. Тяжіння — відштовхування.
26. Повість — розділ.
27. Родючий ґрунт — високий врожай.
28. Чисельник — частина мови.
29. Життя — смерть.
30. Круг — коло.

**ДОДАТОК Р****Матеріал до вправи «Абсурдні судження»**

1. А. Все здания окрашены в желтый цвет.  
Б. Все киоски – это здания.
  - 1) Есть здания, которые не являются киосками.
  - 2) Некоторые киоски окрашены в желтый цвет.
  - 3) Все киоски окрашены в желтый цвет.
  - 4) Все желтые вещи являются зданиями.
  
2. А. Ни один автомобиль не умеет маршировать.  
Б. Все телеги – автомобили.
  - 1) Есть автомобили, которые не являются телегами.
  - 2) Некоторые телеги умеют маршировать.
  - 3) Все автомобили являются телегами.
  - 4) Ни одна телега не умеет маршировать.
  
3. А. Все страшные истории наводят на меня ужас.  
Б. Некоторые истории – страшные.
  - 1) Есть истории совсем не страшные.
  - 2) Все истории наводят на меня ужас.
  - 3) Некоторые истории наводят на меня ужас.
  - 4) Я не люблю читать страшные истории.
  
4. А. Ни один чиновник не берет взятки.  
Б. Некоторые люди являются чиновниками.
  - 1) Все чиновники – люди.
  - 2) Некоторые люди не являются чиновниками.
  - 3) Некоторые люди берут взятки.
  - 4) Некоторые люди не берут взятки.
  
5. А. Ни один сорт пива не помогает хорошо учиться.  
Б. Все учебники помогают хорошо учиться.
  - 1) Ни один учебник не является пивом.
  - 2) Некоторые учебники не являются пивом.
  - 3) Некоторые сорта пива являются учебниками.

- 4) Все сорта пива мешают учиться.
6. А. Все отечественные иномарки часто ломаются.  
Б. Ни один булжжник не ломается.  
1) Ни один булжжник не является отечественной иномаркой.  
2) Некоторые булжжники не являются отечественными иномарками.  
3) Некоторые булжжники являются отечественными иномарками.  
4) Все то, что ломается, – это отечественные иномарки.
7. А. Ни одна кошка не ловит попутку.  
Б. Некоторые школьники ловят попутки.  
1) Все кошки – не школьники.  
2) Все школьники – не кошки.  
3) Некоторые школьники – не кошки.  
4) Некоторые школьники – кошки.
8. А. Все анекдоты смешны.  
Б. Некоторые люди – не смешны.  
1) Все люди – не анекдоты.  
2) Некоторые люди – не анекдоты.  
3) Ни один человек – не анекдот.  
4) Ни один анекдот – не человек.
9. А. Все тигры умеют мечтать.  
Б. Все тигры умеют охотиться.  
1) Некоторые охотники умеют мечтать.  
2) Некоторые охотники не умеют мечтать.  
3) Некоторые тигры умеют мечтать и охотиться.  
4) Кто мечтает и охотится – тот тигр.
10. А. Некоторые игры – компьютерные программы.  
Б. Все игры развивают ум.  
1) Все компьютерные программы развивают ум.  
2) Все развивающие ум вещи – игры.  
3) Некоторые развивающие ум вещи – компьютерные программы.  
4) Некоторые компьютерные программы не развивают ум.
11. А. Все вонючие вещи привлекают мое внимание.  
Б. Некоторые вонючие вещи мне полезны.  
1) Некоторые полезные вещи не привлекают мое внимание.

- 2) Некоторые полезные вещи привлекают мое внимание.
- 3) Приятно пахнущие вещи не привлекают мое внимание.
- 4) Некоторые полезные вещи пахнут приятно.

- 12.** А. Ни один посетитель Североантарктического зоопарка имени Ильфа и Петрова не говорит на латинском языке.  
Б. Все посетители Североантарктического зоопарка имени Ильфа и Петрова носят шарфы.
- 1) Все, кто носит шарфы, являются посетителями Североантарктического зоопарка имени Ильфа и Петрова
  - 2) Никто в Североантарктическом зоопарке имени Ильфа и Петрова не говорит на латинском языке
  - 3) Некоторые обладатели шарфов в Североантарктическом зоопарке имени Ильфа и Петрова не говорят на латинском языке.
  - 4) Все обладатели шарфов в Североантарктическом зоопарке имени Ильфа и Петрова не говорят на латинском языке.
- 13.** А. Некоторые люди бездетны.  
Б. Все люди достойны хорошей жизни.
- 1) Некоторых людей стоит пожалеть.
  - 2) Все бездетные – люди.
  - 3) Некоторые из тех, кто достоин хорошей жизни, – бездетны.
  - 4) Все, кто достоин хорошей жизни, – бездетны.
- 14.** А. Ни одного белого кролика нельзя убить.  
Б. Некоторые белые кролики имеют семью.
- 1) Все белые кролики имеют семью.
  - 2) Только белые кролики имеют семью.
  - 3) Никого из тех, кто имеет семью, нельзя убить.
  - 4) Некоторых из тех, кто имеет семью, нельзя убить.
- 15.** А. Все собаки – животные.  
Б. Все животные – смертны.
- 1) Ни одна собака не является растением.
  - 2) Некоторые животные – не собаки.
  - 3) Некоторые смертные существа – собаки.
  - 4) Все смертные существа – собаки.
- 16.** А. Все алкоголики тяжело больны.  
Б. Ни один тяжело больной человек не чувствует себя счастливым.

- 1) Некоторые счастливые люди – алкоголики.
  - 2) Ни один счастливый человек не алкоголик.
  - 3) Некоторые алкоголики – счастливые люди.
  - 4) Есть люди, которые просто больны.
- 17.** А. Некоторые двоечники собираются стать преступниками.  
Б. Все, кто собираются стать преступниками, боятся тюрьмы.
- 1) Некоторые из тех, кто боится тюрьмы, – двоечники.
  - 2) Все двоечники боятся тюрьмы.
  - 3) Все, кто собираются стать преступниками, – двоечники.
  - 4) Некоторые из тех, кто боится тюрьмы, – не двоечники.
- 18.** А. Ни одна красивая женщина не совершенна.  
Б. Все совершенные существа занимают высокие посты в правительстве.
- 1) Все высокопоставленные члены правительства не являются красивыми женщинами.
  - 2) Некоторые высокопоставленные члены правительства не являются красивыми женщинами.
  - 3) Все красивые женщины являются высокопоставленными членами правительства.
  - 4) Ни одна красивая женщина не является высокопоставленным членом правительства.
- 19.** А. Ни один учитель литературы не пишет книги.  
Б. Некоторые писатели – известные люди.
- 1) Все известные люди не являются учителями литературы.
  - 2) Некоторые известные люди не преподают литературу.
  - 3) Тот, кто не пишет книги, работает учителем литературы.
  - 4) Все преподающие литературу – неизвестные люди.

## Приклади карток до задач Брунера

