

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



**ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА
ОСОБЛИВОСТЕЙ КОГНІТИВНОГО
РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО
СУСПІЛЬСТВА**

Монографія

За редакцією С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко

Київ-Кіровоград
ТОВ «Імекс-ЛТД»
2014

УДК 37.015.3+159.9.072
ББК 88.834.021
П 86

*Рекомендована до друку Вченою радою Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 5 від 2 червня 2014 р.)*

Рецензенти:

Фомічова Л. І. — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри сурдопедагогіки ІКПП НПУ імені М. П. Драгоманова;
Шевченко Н. О. — кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

П 86 **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.
ISBN 978-966-189-339-8

Монографія присвячена проблемам психологічної діагностики особливостей когнітивного розвитку сучасних молодших школярів та аналізу змін показників основних інтелектуальних здатностей за останні 25 років. Результати експериментальних досліджень, представлених у монографії, свідчать про значний вплив новітніх інформаційних технологій на когнітивну, соціальну, емоційну сфери розвитку сучасних дітей, а відтак сучасна школа повинна перебудовувати свої методи навчання і виховання у відповідності до нових умов.

Монографія може бути корисною не лише психологам, а й студентам вузів гуманітарного профілю, учителям, вихователям та батькам.

УДК 37.015.3+159.9.072
ББК 88.834.021

ISBN 978-966-189-339-8

© Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України, 2014

ЗМІСТ

ВСТУП. Вивчення когнітивного розвитку сучасних дітей <i>(Гончаренко С.А.)</i>	5
Частина 1. Особливості когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства	8
1.1. Вплив новітнього інформаційного середовища на когнітивний розвиток дітей <i>(Гончаренко С.А., Кондратенко Л.О., Чекстере О.Ю.)</i>	8
1.2. Значення ідей Л.С. Виготського про вплив середовища на розвиток дитини для аналізу процесів, які відбуваються внаслідок широкого залучення підростаючого покоління до діяння в кіберпросторі <i>(Кондратенко Л.О.)</i>	23
1.3. Особливості сприймання навчальної інформації сучасними дітьми <i>(Кондратенко Л.О.)</i>	36
Частина 2. Експериментальне вивчення сучасного стану когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку	49
2.1. Динаміка змін основних показників когнітивного розвитку дітей за останні 25 років (1998-2013 рр.) <i>(Кондратенко Л.О., Манилова Л.М.)</i>	49
2.2. Вплив ІКТ на розвиток учбової самостійності сучасних дітей <i>(Чекстере О.Ю.)</i>	61
Частина 3. Діти і шкільна мотивація	75
3.1. Формування мотивів досягнення молодших школярів <i>(Строкач Л.М.)</i>	75
3.2. Динаміка розвитку мотивів учіння молодших школярів <i>(Захарчук Т.П.)</i>	101
Частина 4. Школа в епоху ІКТ	127
4.1. Психологічні аспекти запровадження ІКТ у навчально-виховний процес <i>(Гончаренко С.А.)</i>	127
4.2. Вплив інформаційного поля на когнітивний розвиток учнів та завдання інклюзивної освіти <i>(Манилова Л.М.)</i>	133

4.3. Проблеми підготовки майбутніх вчителів в умовах інформаційного суспільства (<i>Ваврик А.Й.</i>)	142
4.4. Вивчення в курсі валеології впливу інформаційних технологій на здоров'я і когнітивний розвиток дітей (<i>Гнатюк О.В.</i>)	158
Частина 5. Сучасний світ і завдання духовного виховання	187
5.1. Становлення інтересів молодших школярів в умовах інформаційного суспільства (<i>Верещак Є.П.</i>)	187
ЗАКЛЮЧНІ ЗАУВАГИ	207
ЛІТЕРАТУРА	210
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	227

Вступ. ВИВЧЕННЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ДІТЕЙ

(Гончаренко С. А.)

Зміни, які переживає суспільство, прямо або опосередковано впливають на кожного його члена, але особливо виразно цей вплив позначається на підростаючих поколіннях. Діти стають уособленням змін, привласнюючи і віддзеркалюючи їх сильні і слабкі сторони. Чим глобальніше зміни, тим з більшими відмінностями приходять діти до школи. І школі завжди доводилось пристосовуватися до цих змін, враховувати їх у повсякденній вчительській роботі. Це завжди болісний процес, який вимагає чіткого розуміння нових тенденцій у когнітивному розвитку дітей і здатності трансформуватись у відповідності до них.

Сучасна дитина виростає у світі, перенасиченому інформацією; різнотипні, не структуровані факти, відомості, знання буквально переслідують її на кожному кроці. Телевізор, радіо, комп'ютер, айфон, айпад, рідер та інші гаджети пропонують відомості на будь-який смак. Інформація буквально заштовхується у дитину, якій уже, здавалося б, не потрібно напружуватись, пізнавати світ, розв'язувати задачі, шукати відповіді. Потрібно лише зайти у «всесвітнє павутиння» і правильно сформулювати запит. Однак виникає парадокс — щоб правильно сформулювати запит, треба уміти проводити хоча б первинний аналіз пошукових задач, а ось здатності до аналізу, життя в Інтернет-реальності якраз і не формує. Діти, які виростають у щоденному спілкуванні з новим інформаційним середовищем досить виразно різняться від своїх «докомп'ютерних» однолітків, однак механізми, які викликають ці зміни, до цього часу залишаються недостатньо вивченими. Серед проблем, про які чи не найбільше говорять, є виявлення діючих чинників, які спричиняють ті чи інші новоутворення розвитку сучасних дітей.

Якщо вплив фізичного світу на когнітивний розвиток дітей цілеспрямовано вивчається психологами уже протягом кількох століть, то взаємодія дитини з новим світом інформаційних технологій лише недавно стала предметом ґрунтовних розвідок, які свідчать як про стимулюючі, так і гальмуючі наслідки такої взаємодії. Більше того, дослідження психофізіологів переконливо доводять, що під впливом новітніх інформаційних технологій створюються нові нейронні зв'язки в корі головного мозку. Надзвичайно цікаве дослідження провів професор П. Бріггс із Британського Нортумбрійського університету, який досліджував нові можливості мозку на прикладі так званих веб-серверів, які в пошуках інформації «серфінгують» різними сайтами в Інтернеті. Він довів, що коли піддослідні в пошуках потрібного матеріалу переглядали веб-сайти, то витрачали на окремий веб-сайт не більше двох секунд. Коли вони зупинялись і починали заглиблюватись у вивчення матеріалу, то практично завжди знаходили у цьому матеріалі відповіді на ті питання, заради яких і починався пошук. Та найвражаючим було те, що «вибракувані» сайти дійсно не несли жодної корисної інформації. Залишається незрозумілим, яким чином мозок веб-серверів міг аналізувати зміст **непрочитаних** матеріалів, оскільки швидкість «проглядання» сайту була настільки високою, що повністю виключала можливість його прочитування та аналізу. Поряд з цією неймовірною здатністю, сформованих під впливом Інтернету нових мозкових структур, фіксувати потрібне, не читаючи, знаходити відповіді, не задумуючись, і виконувати кілька дій одночасно «інші нервові механізми, які управляють традиційнішими способами навчання, у них (сучасних дітей) недостатньо розвинені і поступово здають позиції» [131, с. 45-46].

Як бачимо, вивчення особливостей когнітивного розвитку сучасних дітей має величезне значення не тільки з суто наукової точки зору, воно необхідне для перебудови методичних підходів до організації ефективного навчання. Величезне значення при цьому набуває аналіз змін, які можна спостерігати

протягом поступового залучення дітей до світу НІТ. Лабораторія психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка уже більше 25 років проводить моніторинг інтелектуального розвитку дітей за допомогою тесту Векслера. При цьому використовувався один і той же варіант відомої методики. З одного боку, це не давало можливості визначати IQ (оскільки цей показник є відносним стосовно певної популяції і постійно зазнає змін), але з другого, зберігало точність шкалованих показників окремих когнітивних здатностей. Результати цих досліджень представлені в даній роботі. В дослідженні брали участь усі співробітники лабораторії, а також психологи та вчителі експериментальних шкіл міст Києва, Львова, Слов'янська, Ужгорода та Боярки.

Окремі розділи були написані: Гончаренко С. А. (Вступ; 1.1; 4.1); Ваврик А. Й. (4.4); Верещак Є. П. (5); Гнатюк О. В. (4.4); Захарчук Т. П. (3.2); Кондратенко Л. О. (1.1; 1.2; 1.3; 2.1); Манилова Л. М. (2.1; 4.2); Строкач Л. М. (3.1); Чекстере О. Ю. (1.1; 2.2).

Частина 1. ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

1.1. Вплив новітнього інформаційного середовища на когнітивний розвиток дітей (Гончаренко С.А., Кондратенко Л.О., Чекстере О.Ю.)

Сучасна дитина, як і все суспільство в цілому, зазнає значного впливу інформаційно-комп'ютерних технологій. Іноді здається, що комп'ютери, телефони, радіо і телебачення із простих технічних засобів поступово перетворюються на якісь новітні божества, для задоволення потреб яких тільки й існують люди. Світ водночас розширюється до меж пізнаного всесвіту і звужується до екрана телевізора, планшета, айпада, айфона, смартфона та живе з ними. Люди частіше спілкуються в чаті, аніж розмовляють за сніданком у колі сім'ї (якщо зараз взагалі залишилось таке поняття, як «сімейні» сніданки, обіди та вечери), сидять в «однокласниках», замість того, щоб прийти на зустріч у рідну школу, спостерігають он-лайн за сфарі в Африці, не в змозі відірватися від екрану і принести хліб із сусіднього магазину. Мобільний телефон став майже невід'ємною частиною людини, без якого вона відчуває практично свою загубленість у натовпі (Бабаєва, Войскунський, Смилова, Бережковська, Больбот, Юрьєва, Коритнікова, Корягіна, Петрунько). Діти на шкільній перерві не граються один з один, а виймають айфони та айпади, починають завзято змагатися із героями, створеними чужою фантазією у вигаданому дорослими дядями та тьотями віртуальному світі. Там, у цій неймовірно привабливій іншій реальності, кожен може без будь-якого залучення власної фантазії відчути себе ким

завгодно — королем, президентом, переможцем, звитязцем, відкривачем нових світів і творцем нових планет. Можна перетворитись у монстра чи у красеня, трансформера чи ельфа — жодних обмежень, жодних перепон, але водночас і жодних власних творчих зусиль — все, що потрібно — від космічних комплексів (практично штучних планет) до гудзиків на одязі або шпильок у зачіску — дається готовим, нічого не потрібно створювати, ніщо не потрібно вигадувати, творчість — зайва властивість, вона заважає правильно вибирати із того що є. Занурення у казковий світ ще ніколи в історії людства не відбувалось так легко, а тому і не залучало до себе так багато адептів, які вірять, що це вони володіють екранною реальністю, що це їм відкриті всі таємниці віртуального. Діти ж, які ніколи не жили у «докомп'ютерному» світі, просто не розуміють, як можна було існувати без нього, адже вони відчують себе повноправними громадянами як реальної, так і віртуальної реальності.

Нова комп'ютерна реальність викликає значне зацікавлення у широкого кола науковців. Так, аналізу впливу нових інформаційних технологій на психічні процеси людини присвячені роботи таких вчених, як С.К. Акімова, Ю.Д. Бабаєва, О.П. Белінської, Ю.А. Бубеєва, В.М. Бондаровської, О.Є. Войскунського, У. Ешбі, А. Є. Жичкіна, В.В. Козлова, М.М. Назар, О.В. Сміслова, О.Г. Шмельова, К. Янг та інших. Дослідники все частіше відмічають негативний вплив нових інформаційно-комп'ютерних технологій на сімейні стосунки й умови виховання дітей (О.П. Белінська, Т.Ю. Больбот, К. Керделлан, К.Є. Кузьміна, Р. Пацлаф, Л.Н. Юрьєва). У багатьох родинах у зв'язку з надмірною зайнятістю батьків або їх некомпетентністю в питаннях виховання, комп'ютер замінює функцію дорослого як джерела знань і інформації для дитини. З'являється тенденція до занадто раннього залучення дітей до віртуального світу, яке стає чинником комп'ютерної депривації, що зачіпає когнітивний, соціальний, емоційний, руховий і інші аспекти особистісного розвитку дитини

(М. Афанасьєва, Т. Катрін, К. Суханова, В.М. Бондаровська, К. Керделлан, О.Є. Шерстнева).

Слід зазначити, що проблеми впливу нових інформаційних технологій на когнітивний розвиток дітей, на їх здатність орієнтуватись в оточуючому світі і розв'язувати задачі, які цей світ перед ними ставить, з кожним роком викликає зацікавлення у все ширших кіл дослідників. О.П. Белінська та А.Є. Жичкіна у своїй статті «Сучасні дослідження віртуальної комунікації» навіть виділяють ціле «проблемне поле» психологічних досліджень лише одного Інтернету, яке включає: вивчення окремих видів діяльності людини в Інтернет-середовищі (пізнавальної, комунікативної, ігрової); вивчення наслідків цих видів діяльності на рівні особистості (особливості мотивації користувачів, структура їх Я-концепцій, специфіка ціннісних орієнтацій, виникнення тих або інших варіантів адикцій); вивчення Інтернет-комунікацій як нового засобу традиційних соціальних практик (у якості ЗМІ, засобу освіти), простору політичного вибору, способу психотерапевтичної допомоги; вивчення специфіки комп'ютерно-опосередкованого спілкування (особливості електронного дискурсу, закономірності нормоутворення в мережі, характеристики атрибутивних процесів); вивчення характеру впливу Інтернет-комунікації на особистість користувача (особливості його мотиваційної сфери, самопрезентацій та ідентифікаційних структур); вивчення специфічної поведінкової феноменології (зокрема адикції); нових можливостей переконання та впливу; трансформації механізмів міжособистісного сприйняття та взаємодії; особливості норм та правил спілкування, впливу на особистісні диспозиції комунікаторів.

Попри таке широке коло завдань, поставлених А.Є. Жичкіною та О.П. Белінською перед психологами, які вивчають вплив нових інформаційних технологій (НІТ) на людину, їх аналіз показує відсутність чи не найосновнішої проблеми – виявлення діючих механізмів впливу НІТ на людину, причин їх очевидної дієвості. Для того, щоб хоча б окреслити межі

та засоби такого впливу, слід, насамперед, проаналізувати поняття «інформаційне середовище», «інформаційний вплив», «вплив інформаційного середовища» та спробувати виокремити психологічну складову. Ю. М. Арський та Р. С. Гіляревський виділяють кілька можливих підходів до визначення поняття «інформаційне середовище»:

- сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки і передачі інформації, а також політичні, економічні і культурні умови реалізації процесів інформатизації;
- сфера діяльності суб'єктів, пов'язана зі створенням, перетворенням, споживанням інформації;
- це світ інформації навколо людини і світ його інформаційної діяльності.

Хоча кожна вищенаведена дефініція окреслює певне коло важливих для висвітлення з точки зору психологічної науки проблем, однак для розуміння процесів, які відбуваються або можуть відбуватися у когнітивному розвитку дитини, вбачається необхідним зосередити увагу на останньому визначенні та виявленні впливів, які здійснює світ інформації на людину. Як слушно підкреслює К. В. Петрова: «Сучасне інформаційне середовище можна визначити як сукупність інформаційних умов існування суб'єкта (наявність інформаційних ресурсів та їх якість, розвиток інформаційної інфраструктури), а також соціально-економічних та культурних умов реалізації процесів інформатизації. Інформаційне середовище з усіма своїми складовими (електронні засоби масової комунікації – радіо, телебачення, Інтернет; комп'ютеризація усіх сфер життя) стало настільки глобальним явищем у житті сучасної людини, що нинішню епоху можна з повним правом назвати інформаційною епохою» [108]. І ця епоха вимагає надзвичайного напруження всіх когнітивних здатностей дитини, адже, за висловом тієї ж К. В. Петрової, людська діяльність являє собою не адаптивний, а адаптивно-адаптуючий процес. Однак ніколи раніше перед людиною не вставала проблема адаптації

до віртуального середовища, середовища «другого порядку», штучного утворення, результату адаптуючої діяльності людини, що створює комп'ютерну віртуальність.

Будь-яка адаптація особистості до середовища є власне адаптацією до впливів цього середовища. Однак саме поняття «вплив інформаційного середовища», а ще більше, поняття «механізми впливу інформаційного середовища» є не тільки недостатньо вивченими, але й досить нечітко визначеними, бо в багатьох дослідженнях з даної теми мова йде не про вплив середовища як певної реальності, що оточує людину, а про спеціально організовані дії пропагандистського характеру, що проводяться в певному інформаційному середовищі. Хороший приклад такого бачення представлений у роботі В. М. Петрика, який розглядає інформаційне середовище лише як простір для здійснення різного типу впливів, серед яких одне з чільних місць відводить інформаційно-психологічному впливові.

«Інформаційно-психологічний вплив — такий вплив на індивідуальну або суспільну свідомість інформаційно-психологічними або іншими засобами, що викликає трансформацію психіки, зміну поглядів, думок, відносин, ціннісних орієнтацій, мотивів, стереотипів особистості з метою вплинути на її діяльність і поведінку. Кінцевою його метою є досягнення певної реакції, поведінки (дії або бездіяльності) особистості, яка відповідає цілям психологічного впливу» [107]. Як бачимо, у цьому визначенні мова йде про цілеспрямований організований вплив із визначеною метою, а такий підхід не розкриває сутності діяння інформаційної системи в цілому, діяння, не прив'язаного до певної мети або чітко визначених завдань. Адже навряд чи хтось із творців НІТ, розробників програм і сценаріїв передбачає всі наслідки породжених їхньою діяльністю впливів — зокрема фундаментальні зміни в когнітивному розвитку дітей.

Дещо ширше розглядає і саме інформаційне середовище, і його вплив Є. О. Цуканов, який у своєму дисертаційному дослідженні зазначає: «Прогрес в області виробництва, трансля-

ції та споживання інформації визначив формування ще однієї сфери життя — так званого «символічного інфоноосередовища», що охоплює більшість видів поведінкового вираження членів соціуму: від дому до роботи, від шкіл до лікарень, від мандрівок до дозвілля. Проявляється тенденція до відокремлення інфоноосередовища від антропоєкосфери з повною або частковою абсорбцією людини в його простір. Відчуження особистості від безпосереднього контакту зі світом внаслідок відходу у комфортну для себе паралельну інформаційно-символічну дійсність — це черговий удар по повноті життя, дискримінація реальності як такої, а отже, ще більшого обмеження принципу свободи. Мас-медіа та мультимедіа, як елементи інфоноосередовища, все глибше затягують людину в сюрреалістичний світ іншої, віртуальної (скляної, ігрової, фальшивої) фактичності, виявляючи тим самим риси анти-системи, що веде боротьбу з наявною данністю. Найсильнішу метафору, що пояснює лжейменну (лжеименную) роль сучасного інфосередовища, створив у IV столітті до н. е. Платон. У своєму міфі про печеру вийшов на проблему підміни істини її симулякрами (за термінологією Ж. Дерриди). Навіть, не думаючи про це, античний філософ вказав на печерних людей XXI сторіччя, які з дитинства перебувають в умовному медіавимірі, в цьому глобальному театрі тіней, вирватись із якого не уявляється можливим без зусилля над собою і певних страждань. Засоби масової інформації, будучи складно організованим об'єктом із сукупністю системних характеристик, стають неможливим до проходження лабіринтом змішаних смислів, образів, значень, які вводять в оману аудиторію, розпоршують думку, віднімають ясність. Це багато в чому пов'язано з типологічною інверсією ЗМІ, трансформацією їх у ЗМК (засоби масової комунікації), метизацією журналістів з працівниками шоу-бізнесу. Зараз у суспільстві склались такі умови, коли з допомогою ЗМІ та ЗМК формується загальний нездоровий інформаційний фон, що згубно впливає на людей. І, не дивлячись на всі позитивні моменти нової інформаційної

ери — спрощення способів та прискорення темпів міжособистісного спілкування, зміцнення різноманітних зв'язків на різних рівнях: починаючи від міжнаціонального і, закінчуючи, повсякденними; оптимізація процесів прийняття рішень; удосконалення системи управління і т.п., слід поставитись з достатньою долею скепсису до думки про подальше удосконалення інфоноосередовища. В умовах інформаційного всеохоплення його негативні ефекти все ж превалюють» [154].

Про те, що сучасний інформаційний простір здійснює деформуючий вплив на особистість, пишуть достатньо багато дослідників. Прекрасний огляд літератури з цього питання представлено у роботі Раймонда Пацлафа, який, спираючись на ґрунтовні наукові дослідження, показав, що надмірне перебування дитини в Новому інформаційному середовищі впливає практично на всі складові інтелектуального, соціального та фізичного її розвитку. Однак, описуючи негативні наслідки впливу НІТ, автори не розкривають механізми цих впливів і для цього є вагомими причини — невизначеність поняття «механізми впливу» та неймовірно широка палітра впливів, адже в останні роки інформаційне середовище перетворилось на певний повноцінний паралельний світ, який, як і реальний світ, взаємодіє з особистістю, змушуючи її як підпорядковувати собі цю нову реальність, так і підпорядковуватись їй.

Нові інформаційні технології створюють певне віртуальне Інформаційне середовище, відмінне від реального середовища і водночас здатне здійснювати повноцінний багатоаспектний вплив на особистість, яка починає взаємодіяти з цим середовищем.

Перші наслідки електронного впливу на суспільство були помічені досить давно — відразу після рішучого вторгнення багатопрограмного телебачення в життя звичайних людей (Колліас, Р. Пацлаф, О. Петрунко), яке дозволило отримувати бажану інформацію, не звертаючись до книжок. Уже на цьому етапі інформацію перестали добувати, а почали її пасивно споживати. Відмінність телеекранного інформування

від традиційного пошуку полягає в неможливості зупинки і перевірки її блоків. Телеекранна інформація завжди, з одного боку, цілісна, кристалізована, а з іншого — плинна, її неможливо затримати, розкласти на елементи, продумати та систематизувати. Таким чином, на думку М. Афанасьєва, Т. Катрін та К. Суханова, запускався «процес інфантилізації дорослої людини, для якої ставав неважливим саморозвиток, а наявність власних ідей і думок перестала виступати необхідним атрибутом дорослості» [10]. З появою Інтернету проблема інфантилізації дорослих ще більш зростає і перейшла в нову фазу, коли, здавалося б, зрілі молоді люди під впливом ігор перетворювались на малюків, не здатних розрізняти реальність і віртуальність. Такі «дорослі діти», не відчуючи небезпеки ранньої «комп'ютеризації» (адже вони самі знаходяться, за образним висловом, «в сетях сети») майже з пелюшок залучають до інформаційних технологій і своїх дітей.

Водночас, як свідчать результати опитування, проведені Інститутом Горшеніна у березні 2013 року, для української молоді сім'я залишається важливою складовою їх життя і за важливістю навіть переважає кар'єрне зростання. Так, 65% опитуваних надали перевагу інтересам майбутньої сім'ї перед досягненням успіху на роботі, і тільки 19% на перше місце за особистісною важливістю поставили успішне працевлаштування.

Дані опитування є достатньо репрезентативними, оскільки було опитано 2000 респондентів у віці від 15 до 21 року, і погіршеність репрезентативності не переважала 2,2% [56].

З результатів цього опитування можна зробити висновок, що молоді люди продовжують позитивно ставитись до сімейних цінностей і залучають своїх дітей до ІКТ лише через брак розуміння, адже, якщо ми зайдемо до Інтернету (де такі батьки в основному шукають поради щодо виховання), то побачимо, що система досить потужно фільтрує інформацію про негативні та позитивні сторони спілкування дитини з комп'ютером, і на одну наукову статтю про негативний вплив комп'ютера

знайдеться не менше п'яти — про позитивний. І навряд чи молода людина зверне увагу на те, що серед позитивних статей значний відсоток складають псевдонаукові, які за наукообразним фасадом ховають просту рекламну цінність, а інші наголошують лише на одній стороні — широких можливостях, які надають ІКТ і старанно оминають питання — яку ціну за ці можливості доводиться платити (В. Бондаровська, К. Керделлан, В. Фомічев, Ю. Фомічева). У консультативній роботі одного з авторів був випадок шестирічного хлопчика із нормальним інтелектом, який прибив руку своєї молодшої сестрички гвіздками до столу. При цьому він не був садистом і не збирався мучити дитину. Він просто з нею грався, повторюючи прийоми, які виніс із своїх улюблених комп'ютерних ігор, а те, що сестричка кричала, його не збентежило через те, що і там жертви кричали: «Але це ж нічого не означає, — запевняв хлопчик. Їм же насправді не боляче».

Варто відмітити, що негативний вплив комп'ютерних ігор на емоційний світ дітей та їх розуміння подій у соціумі визнають навіть найпалкіші прихильники використання ІКТ на ранніх етапах розвитку дітей. Але всі поради зводяться до того, що батьки повинні відслідковувати, якими іграми користуються їхні нащадки. Звичайно, така порада слухна. Та реалізованою вона може бути лише стосовно найменшеньких. Як тільки малюк навчиться виходити в Інтернет, будь-який контроль виявиться умовним.

Однак, якщо вплив агресивних ігор на соціальний та емоційний розвиток дитини хоч якось та враховується, на жаль, повз увагу батьків практично повністю проходить така проблема як депривація когнітивного розвитку дітей та затримка становлення децентрації у процесі спілкування з комп'ютерною реальністю.

Простий аналіз літератури з проблем когнітивного розвитку дітей показує, що більшість дитячих психологів одночасно вважали необхідною умовою успішного формування основних когнітивних показників маніпулювання реальними

предметами у реальному світі. Майже з перших днів після народження дитина намагається здобути знання про властивості предмета в практичних діях із цим предметом. Зовсім маленькі тягнуться до підвішених над ліжечком іграшок, підрастаючи, намагаються скласти пірамідку, штовхають машинку, потім — катаються на велосипеді, бігають з м'ячем, тобто, як вважав С.Л. Рубінштейн, дитина «пізнає простір у міру того, як вона ним оволодіває» [119, с. 271].

Просторова орієнтація починається з практичного освоєння простору і оволодіння спочатку власним тілом, як системою відліку, потім орієнтацією відносно іншої людини, тобто перенесення системи відліку із себе на іншого, і лише потім опанування орієнтації відносно предметів. Просторові уявлення, що формуються в дитини, знаходять своє віддзеркалення і подальший розвиток в образотворчій, конструкторській, побутовій, а головне — в ігровій діяльності дітей. Якісні зміни при формуванні просторового сприйняття пов'язані з розвитком мови в дітей, з розумінням і активним вживанням ними, як правило, у сюжетно-рольовій грі, словесних позначень просторових стосунків.

Активне діяння в просторі завжди лежало в основі розвитку просторового мислення і просторової децентрації.

У роботах таких відомих психологів, як Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, О.В. Запорожець, Л.А. Венгер та їх співробітників було встановлено, що в основі розвитку сприймання простору лежить формування в дітей специфічних перцептивних дій — дій, спрямованих на обстеження предметів і явищ навколишнього світу. Дійсно, «...дитина спочатку пізнає світ ротом, потім руками і вже потім зір закладає основні камінці тієї будівлі сприймань, яка повністю розгортається лише в значно пізнішому віці», відзначав О.Р. Лурія у спільній роботі з Л.С. Виготським «Етюди з історії поведінки: Мавпа. Примітив. Дитина» [39, с. 133]. Розвиток сприймання дитини неможливий без підтримки цього процесу руховою активністю. Обмеження рухової активності дітей, які надмірно захоплені

іграми у віртуальному просторі й проводять у нерухомій позі багато часу, приводить до рухової депривації.

У нормальній ситуації розвитку дитина відчуває свою здатність впливати на навколишнє середовище за допомогою власної рухової активності. Маніпулювання іграшками, вказівно-прохальні рухи, мова — всі ці дії дітей дають їм можливість на власному досвіді переконуватися в тому, що їх вплив на оточення може мати відчутний результат. Нездатність змінювати навколишнє середовище обумовлює виникнення фрустрації й пов'язаних з нею пасивності або агресії в поведінці дітей [158]. Обмеження дітей у прагненні бігати, плазувати, стрибати, кричати приводять до виникнення тривожності, дратівливості, агресивної поведінки.

Райнер Пацлаф відзначає, що, перебуваючи перед екраном телевізора або монітора комп'ютера, дитина позбавлена руху — найважливішого виду її активності. Таке позбавлення, «обкрадання», підкреслює вчений, у дитячому віці викликає настільки тяжкі наслідки, що слід характеризувати його як насильство [105].

Як відомо, у структурі когнітивного розвитку дитини розрізняються три складові:

1. Визрівання (Maturation);
2. Навчання (Learning);
3. Розвиток (Development).

Визрівання, в основному, детермінується внутрішніми (біологічними) факторами, навчання ж і розвиток прямо залежні від особливостей взаємодії дитини з оточенням (як фізичним, так і соціальним). І якщо в навчанні ця взаємодія може опосередковуватись дорослими (вчителями, батьками, вихователями), то розвиток (development) багатьма психологами, починаючи з Хайнца Вернера, розглядається як процес адаптації до середовища і є наслідком прямих контактів дитини із світом, у якому вона розвивається. Саме контакти зі світом, взаємодія з ним визначають швидкість розвитку і навіть час появи тих чи інших психічних функцій. Характе-

ризуючи погляди Хайнца Вернера, М. М. Поддяков зазначав, що для Вернера «питання про те, у якому віці у дитини з'являється та або інша психічна функція, не має смислу. Осмисленим може бути лише питання про рівні розвитку функції, яка знаходиться в процесі якісних змін та взаємодій з іншими функціями на різних вікових етапах» [110].

За даними Н. П. Локалової, Р. Пацлафа та Б. Вороновича, когнітивний розвиток сучасної дитини не просто прискорюється за одними показниками і гальмується за іншими, а відбувається перебудова функціональних мозкових структур. Дитина початку ХХІ, на відміну від її однолітків сто років тому, коли працювали Л. С. Виготський¹ та Ж. Піаже, не тільки бачить інший світ, але й аналізує та інтеріоризує його дещо по-іншому.

Тому в останні десятиріччя психологи все частіше починають переосмислювати традиційне бачення когнітивного розвитку дитини, поступово або зовсім відходячи від основного постулату Ж. Піаже про жорстку прив'язку когнітивного розвитку до віку дитини, або вносячи до нього певні зміни [169; 188; 189]. В той же час, теорії Л. С. Виготського та Х. Вернера майже не викликають заперечень сучасних дослідників [76; 181].

Звичайно, попри певну критику, генетична психологія Ж. Піаже, культурно-історична психологія Л. С. Виготського, культурна психологія М. Коула, теорія поетапного формування розумових дій і понять П. Я. Гальперина, концепція розвиваючого навчання В. В. Давидова залишаються авторитетними, поряд з ними розвивається багато інших підходів, зокрема «embodied cognition» («отілеснене пізнання, втілене пізнання»), послідовники якого (М. Уїлсон) стверджують, що розум слід розглядати в його взаємодії з фізичним тілом, яке у свою чергу взаємодіє із зовнішнім світом. Саме ця взаємодія є першоджерелом когнітивного розвитку. М. Уїлсон визнає,

¹ Проекції поглядів Л. С. Виготського на особливості сучасного когнітивного розвитку дітей присвячений параграф 1.2.

що такий підхід ще не сформувався у струнку наукову систему, але пропонує певні положення, головними серед яких є:

1. Пізнання укорінене в середовищі. Пізнавальна активність розгортається в контексті оточуючого світу та з необхідністю залучає сприйняття і дію.

2. Пізнання функціонує в умовах дефіциту часу. Пізнання слід розглядати так, як воно функціонує в режимі реального часу в умовах взаємодії з оточуючим середовищем.

3. Ми «перекладаємо» пізнавальну роботу на оточуюче середовище. Через обмеження наших здібностей до опрацювання інформації (наприклад, обмеження уваги та оперативної пам'яті) ми поводимось з оточуючим середовищем так, щоб зменшити когнітивне навантаження. Ми змушуємо оточуюче середовище утримувати і навіть перетворювати для нас інформацію і збираємо лише найнеобхіднішу інформацію.

4. Оточуюче середовище є частиною когнітивної системи» [141, с. 20].

Цікавий підхід до механізмів когнітивного пізнання демонструє у своїх роботах Р. Зіглер (Siegler R. S.). Характеризуючи його підхід, Дж. Флейвел звертає увагу на те, що Р. Зіглер не тільки дав широке визначення механізму когнітивного розвитку як «будь-якого ментального процесу, який удосконалює здатність дитини до опрацювання інформації», але й виділив п'ять класів таких механізмів: нервові механізми, асоціативне змагання, кодування, виявлення аналогій, вибір стратегій [150, с. 154].

Сучасна когнітивна психологія демонструє різноманітні пошуки нової теорії і все частіше звертається до коннекціонізму (Бейтс, Елман) і так званої «теорії теорій» (Мельцофф). Коннекціоністи вважають, що жодних вроджених когнітивних здібностей не існує, а організм поступово сам навчається відображати випадкові події і зв'язки, які існують в оточуючому світі; «теорія теорій» намагається поєднати уявлення про певні вроджені передумови розвитку з впливом середови-

ща. При цьому значна увага приділяється вивченню впливу середовища безпосередньо на мозок людини.

Ці дослідження дають багато цікавих матеріалів до роздумів. Зокрема [170; 179; 192] уже доведено:

1. Якщо піддослідні тваринки (пацючки) мають можливість вільно обстежувати оточуюче середовище, яке заповнене різноманітними (diverse) об'єктами, то вони утворюють на 20-25% більше синапсів нейронів у верхній зоровій корі, ніж ті тваринки, які виростили в обмеженому, збіднілому просторі.

2. Особливості матеріалу, з яким контактують піддослідні тваринки, та дії, які їм доводиться найчастіше здійснювати в період свого зростання, викликають формування більшої кількості синапсів у різних частинах кори головного мозку. Зростаючий мозок активно відповідає на стимуляцію, формуючи більшу кількість зв'язків у тій частині кори головного мозку, якій доводиться частіше працювати. Відповідно ті ділянки кори головного мозку, які відчують меншу стимуляцію або зовсім не розвиваються, або розвиваються дуже повільно.

3. Зміни у формуванні синапсів, викликані тим чи іншим досвідом, супроводжуються змінами у постачанні мозку кров'ю і в астроцитах (клітинках, які на метаболічному рівні підтримують активність нервових клітин).

4. Незвичне (unusual) оточення веде до аномальної нейронної активності, яка здатна формувати незвичні зв'язки в корі головного мозку, створювати альтернативну нейронну організацію, яка дозволяє діяти у «незвичному» і навіть «анормальному» оточенні.

5. Нормальний досвід у відповідний цьому досвіду час призводить до нормальної мозкової активності, яка формує типові зв'язки в корі головного мозку. Аномальний досвід або відсутність досвіду у відповідний час призводить до атипових зв'язків.

Російський нейропсихолог Г.В. Семенович стверджує, що «психологічна організація людини тотожна її нейропсихосо-

матичній організації. Роз'єднання (разобшение), дезінтеграція цих (нервових, психічних і тілесних) аспектів має місце виключно в наших абстрактних роздумах і дослідженнях» [126, с. 56].

«Психологічні процеси завжди системні і завжди еволюційні. Іншими словами — це нейропсихосоматична система, що інваріантно перебуває в біосоціокультурному контексті і розвивається у філоісторіогенезі людства (і у кожному конкретному онтогенезі) за універсальними законами еволюції. Всі психологічні конструкти в цілому завжди потенційно задані генетично і завжди формуються. Вони актуалізуються під впливом біологічних і соціокультурних комунікацій» [там само, с. 58].

Як бачимо, усе, що дитина сприймає у перші роки свого життя, вона сприймає всією своєю суттю й все, що вона робить, накладає свою печатку на її організм аж до структури окремих органів, тому що вона повністю ототожнює себе з тим, що несе їй світ. Всі психічні процеси дитини, її тіло формується під впливом почуттєвих вражень і діяльності, стимульованої ззовні.

Отже, для дитини існує тільки один світ — світ тілесного досвіду, і цей досвід відключається на час її занурення у віртуальний простір. Реальність екрану й реальність кімнати не утворюють нерозривної єдності, куди дитина могла б включитися реально, і тому настає патологічне розщеплення процесу сприймання на сферу, де можлива повна активність і маніпуляції реальними предметами, і сферу, де відбувається маніпуляція уявними предметами у віртуальному просторі (при віртуальній грі) або просте спостереження за ними (при перегляді телевізора). Власне, під час сидіння перед монітором відбувається депривація як сприймання, так і фізичного руху, а тому й час, витрачений на таку квазідіяльність, не просто витрачається марно, а й затримує природні процеси когнітивного розвитку. Водночас, оскільки лише в процесі оволодіння простором проходить формування в дитини такої важливої

властивості як децентрація, надмірне захоплення перебуванням у віртуальному просторі призводить як до депривації просторового сприймання, так і до уповільнення розвитку загальної здатності до аналізу побаченого та адекватного відображення цього бачення у власній свідомості, що кінець-кінцем може стати причиною недостатності аналітико-синтетичного мислення. Натомість зберігається притаманна малюкам егоцентрована позиція переосмислення навколишнього світу, бачення його виключно з позицій внутрішнього «Я», а процес децентрації не тільки затримується на роки, а й взагалі не досягає свого нормального розвитку.

Як бачимо, раннє залучення дітей до віртуального світу є чинником депривації, що зачіпає когнітивний, соціальний, емоційний, сенсорний, руховий та інші аспекти особистісного розвитку дитини.

1.2. Значення ідей Л. С. Виготського про вплив середовища на розвиток дитини для аналізу процесів, які відбуваються внаслідок широкого залучення підростаючого покоління до діяння в кіберпросторі (Кондратенко Л. О.)

У першому параграфі уже говорилося про те, що новітні погляди когнітивних психологів на розвиток дитини багато у чому продовжують і розвивають культурно-історичну теорію Л. С. Виготського.

Розглянемо одне, але надзвичайно важливе положення Л. С. Виготського — про роль соціального середовища як джерела розвитку дитини.

У період написання своєї першої психологічної книги «Педагогічна психологія» (перше і єдине прижиттєве видання здійснено у 1926 р.), у якій і було викладене розуміння ролі середовища у розвитку людини, Лев Семенович Виготський був переконаний, що весь «виховний механізм зводиться до певної організації середовища» [40, с. 127]. При цьому він

стверджував, що «чим складніший організм, тим різноманітніші та тонкіші його взаємини з середовищем, тим вищі форми приймає його поведінка. Основним ускладненням, що відрізняє поведінку вищих тварин, є надбудова так званого особистісного досвіду або умовних рефлексів над досвідом вродженим або успадкованим [там само, с. 140]. Колись М. Г. Ярошевський написав, що «Перша книга Л. С. Виготського звучала як гімн умовному рефлексу» [166, с. 60]. Однак слова самого Льва Семеновича свідчать про достатньо своєрідне використання термінології рефлексологів, бо для Л. С. Виготського рефлекс часто виступав синонімом особистісного досвіду, набутого у взаємодії з соціальним та природним середовищем, у якому зростає і формується людина. І цей досвід на різних етапах розвитку набувався не за стандартною лінійною схемою рефлексологів та біхевіористів, а у залежності від певного циклу дитячого розвитку: «Дитина — це не готова істота, але організм, який розвивається, а тому його поведінка складається не тільки під дією систематичного впливу середовища, а ще у залежності від певних циклів або періодів у розвитку дитячого організму, які визначають у свою чергу ставлення людини до середовища. Дитина розвивається нерівномірно, поступово, шляхом накопичення дрібних змін, але поштовхами, стрибками, хвилеподібно, так що за періодами підйому дитячого зростання йдуть періоди застою і гальмування» [40, с. 251].

Л. С. Виготський виділяє три періоди в житті дитини. Кожен з цих періодів має різні стосунки з середовищем. **Перший період**, на його думку, охоплює час від народження до 6-7 років. «Майже всі дитячі реакції цього періоду спрямованні на якнайлегше ознайомлення з середовищем. Уже в цей час дитина виявляє ряд реакцій, пов'язаних з грою. Така дитина грає, орієнтується в середовищі і вправляє свої найважливіші органи сприйняття і руху. В цей час вона є відгородженою від середовища дорослими, які за неї здійснюють найважливіші функції пристосування до середовища. Однак дитина підпадає під вплив середовища своїх батьків, обстановки і, головне,

тієї ролі, яку стосовно неї відіграють оточуючі...» [там само, с. 252-253]. Як бачимо, на першому етапі розвитку батьки виступають медіаторами між дитиною та світом, а діти живуть «всередині дорослих сценаріїв» (М. Коул, А. Вісо).

Другий період тягнеться від 6-7 років життя до 13-14. «Цей період ставить дитину в безпосереднє відношення до середовища (непосредственно отношение к среде). Дитина набуває всі ті навички, які необхідні дорослому. Форми її поведінки ускладнюються, і вона вступає у нові стосунки з оточуючими... Цей період характеризується найбільшим конфліктом з середовищем. Він супроводжується зовнішніми і внутрішніми потрясіннями і часто є джерелом подальших захворювань і розладів організму, які залишаються на все життя. Це відбувається внаслідок того, що бурний і сильний інстинкт, що раптово проявляється в тілі, приречений на бездіяльність, внаслідок чого виникає серйозний конфлікт між дитиною і середовищем і всередині самої дитини» [там само, с. 254].

Третій період настає в 13-14 років і тягнеться до 18 та характеризується «остаточним встановленням взаємовідносин з середовищем» [там само, с. 254].

Як бачимо, критично важливими для розвитку дитини Лев Семенович вважав перший період, коли дитина під керівництвом дорослого «ознайомлюється» (0 – 6-7 років) з середовищем, та другий (7-6 – 13-14 років), коли дитина, спираючись на результати свого «ознайомлення», починає самостійно взаємодіяти з реальним середовищем.

Сучасне життя дитини протікає у кардинально змінених умовах. Замість дорослого посередником-медіатором між ним і світом часто стає комп'ютер або телевізор, а середовище роздвоюється на те, що дійсно оточує (часто занадто вузьке, обмежене площею квартири, подвір'я, селища, міста, часу і простору), і те, що існує в комп'ютері – безмежне, без кордонів, обмежень, існуюче поза часом і простором, бо і час, і простір у віртуальному світі можна змінювати. Звичайно, ці зміни жорстко регламентовані можливостями програми, але для дитини

ці обмеження непомітні — у кіберпросторі² вона, як їй здається, може все, цей світ підпорядковується її волі, змінюється за її бажанням. Його можна не відразу підкорити, але підкорити можна завжди. При цьому маленький мандрівник у віртуальному світі не помічає, що всі можливості облудні, здатності регламентовані, творчість, фантазія, креативність зведені до нуля. Малюк не творить комп'ютерний віртуальний світ, не фантазує, а лише перебирає варіанти. Якщо у реальному світі на першому етапі розвитку дитина живе у сценарії своїх батьків, то у комп'ютерному — у сценарії, створеному програмістом. І якщо сценарій батьків змінний (дорослі теж намагаються пристосуватись до дитини, вдовольнити її потреби, розвинути її здатності, тим самим «на ходу» змінюючи свій сценарій), то сценарій віртуального світу варіативний лише у межах власної структури, сталий відносно різних дітей. Він лише імітує змінність, яка, по суті, є лише можливістю простого вибору із певного тезаурусу.

Слід відмітити, що творення фантазійного віртуального світу є необхідною складовою життя кожної дитини, бо гра з іграшками — це породження реально неіснуючих стосунків між реально існуючими об'єктами. Феномени, які виникають під час гри з іграшками, чудово описані Л. С. Виготським, його учнями та послідовниками. Дещо гірше досліджені особливості повністю фантазійної віртуальної реальності, яка існує лише в уяві, коли людина маніпулює особисто створеними образами в особисто породженому світі. За словами М. О. Носова, у віртуалістиці така «породжуюча реальність називається константною реальністю... Віртуальність і константність утворюють категоріальну опозицію, тобто віртуальність і константність є філософськими категоріями, які визначаються відно-

² Термін кіберпростір є для психології відносно новий з недостатньо ustalеним термінологічним значенням. Нами він розуміється як один із видів віртуальної реальності, а саме штучно створеного комп'ютерного середовища, яке симулює фізичну присутність у реальному світі. Кіберпростір — це завжди віртуальна реальність, але віртуальна реальність може існувати і поза кіберпростором.

сно одна одної... відношення між віртуальною і константною реальністю відносні: віртуальна реальність може породити віртуальну реальність наступного рівня, ставши відносно неї константною реальністю, при цьому константна реальність першого рівня може згорнутись, ставши віртуальним об'єктом нової константної реальності» [102, с. 157-158]. Представлене М. О. Носовим бачення структури творення особою віртуальних реальностей пояснює відмінності між простим фантазуванням (константна реальність залишається збереженою) та випадком втрати зв'язку з реальністю чудово описаним Сервантесом у романі «Дон Кіхот Ламанчський», коли віртуальна реальність лицарських романів стала для героя константною реальністю, на якій він утворив свій віртуальний світ, для якого віртуальна фантазійна реальність лицарських романів стала константною, а дійсна реальність, реальність існуючого поза Дон Кіхотом середовища згорнулась і перетворилась у віртуальний об'єкт. Наслідком змін рівнів реальностей стала втрата Дон Кіхотом здатності правильно аналізувати та оцінювати факти оточуючої дійсності. Маленька дитина, як і Дон Кіхот, на певному етапі свого розвитку теж утворює віртуальність другого порядку і населяє реальний світ (нею до певного рівня віртуалізований) фантазійними об'єктами власного віртуального світу другого порядку, породженого віртуальним світом казок, переказів, оповідей та первинних дитячих фантазій. Однак постійна взаємодія з об'єктним діючим середовищем через корегуюче посередництво дорослого (Л. С. Виготський) гальмує «віртуалізацію реальності» дитиною і не дає розвинути так би мовити «синдрому Дон Кіхота».

Якщо кожна нормальна дитина на певному етапі свого розвитку здатна витворювати і витворює особистісну віртуальну реальність, то чому ж її взагалі так тягне до комп'ютерної гри? Чому заради неї вона відмовляється від гри з однолітками чи гри з іграшками? Чому відходить від власного фантазування заради квазіфантазування? Чому заради комп'ютерної ірреальності відмовляється від буття в реальності?

Польський дослідник проблем комп'ютерних аддикцій доктор медичних наук Богдан Т. Воронович пише, що неконтрольоване проведення часу перед комп'ютером загрожує дитині важкими порушеннями як психічного, так і фізичного здоров'я. Коли в період розвитку нервової системи і формування психіки дитини вона стає постійно атакованою багатобарвним світлом з екрану комп'ютера, яке супроводжується шаленими звуками, а до того долучаються спалахи емоцій, викликаних подіями у віртуальному світі, тоді з'являються емоційні порушення, проблеми з концентрацією, складності у побудові соціальних контактів у реальному світі і розрив родинних емоційних зв'язків... Цей несправжній, віртуальний світ,... стає з часом єдиним для дитини реальним світом. І тоді кожна людина, навіть найближчі родичі, і все, що заважає життю у тому віртуальному світі, стає ворогом, якого слід уникати... Реальні приятелі стають непотрібними, бо дитина знаходить собі нереальних друзів, все більше заглиблюючись у нереальний світ. Втрачається людська ієрархія цінностей, і на перше місце виходить комп'ютер, якому підпорядковуються майже всі життєві активності.

Щоб зрозуміти джерело тяжіння дитини до комп'ютера знову повернемося до здійсненого М. О. Носовим аналізу віртуальної реальності. Зокрема, він був переконаний, що образ-Я може актуалізуватися двома способами. Якщо образ-Я актуалізується звичним способом, то, на думку М. О. Носова, сам процес актуалізації не рефлексується. Такі нерефлексовані відчуття називаються консуетальними. Якщо ж образ актуалізується незвичним способом, важче або легше, ніж зазвичай, то характер актуалізації рефлексується, усвідомлюється як певна особлива подія або легкості та приємності, або важкості і неприємності самовідчуттів. При діянні у змінній реальності відчуття не можуть бути консуетальними, оскільки незвична реальність породжує незвичні відчуття, які не можуть не рефлексуватися. Приємні самовідчуття, породжені віртуалом, називаються гратуал, неприємні — інграту-

ал. «Віртуал, на відміну від інших психічних похідних, типу уяви, характеризується тим, що людина сприймає і переживає його не як породження власного розуму, а як об'єктивну реальність» [102, с. 159].

«Психологічна віртуальна реальність формально є відображенням характеру актуалізації образу, а за змістом — тожона змісту цього образу. Тому віртуальна реальність може виникнути на будь-якому образі, яким би елементарним він би не був, але буде переживатись як повноцінна реальність. У віртуальній реальності є три типи подій: консуетал, гратуал та інгратуал. Гратуал та інгратуал мають родові ім'я «віртуал» [там само, с. 159]. М. О. Носов виділяє вісім властивостей віртуальної події:

1. *Незвиклість*. Скільки б разів певна подія не виникала кожного разу, вона переживається як незвична і незвичайна.

2. *Спонтанність*. Втрата розрізнення реальності та ірреальності проходить неочікувано і може не помічатися людиною.

3. *Фрагментарність*. У людини, яка знаходиться у віртуалі, з'являється відчуття відокремленості власного тіла або певних його частин.

4. *Об'єктність* (у автора об'єктивність). Про що б людина не говорила — про зміни в протіканні діяльності, про вплив відчуттів, про затемнення свідомості... вона говорить про себе не як про активне начало, яке породжує ці події, думки, дії, а як про об'єкт, який охоплюють думки, переживання, дії.

5. *Зміна статусу тілесності*. У віртуалі людина виходить із звичної реальності і переходить в іншу, незвичну реальність; фактично це є набуття іншої тілесності. В гратуалі реальність, у якій людина діє, розширюється і переживається як дуже приваблива, аттракційна. В інгратуалі людина замикається на якомусь окремому фрагменті власної діяльності, переживаючи цю реальність як неприємну.

6. *Зміна статусу свідомості*. В гратуалі сфера діяльності людини розширюється — людина легше охоплює і опрацьовує весь необхідний об'єм інформації. В інгратуалі сфера діяль-

ності звужується — інформація схоплюється і опрацьовується дуже важко.

7. *Зміни статусу особистості.* У віртуалі людина зовсім інакше оцінює себе і свої можливості. В гратуалі, при зверх-ефективній і надзвичайно легко протікаючій діяльності, у неї з'являється відчуття могутності: можливість подолати всі перешкоди, звернути гори, відчуття окриленості. В інгратуалі ж, при дуже важко протікаючій діяльності, у людини з'являється відчуття свого безсилля, відчуття пригніченості.

8. *Зміна статусу волі.* В гратуалі діяльність здійснюється без вольових зусиль з боку людини, ніби сама по собі діяльність стає самодіючою силою. В інгратуалі ж для виконання найелементарніших операцій потрібні значні зусилля — тіло не слухається людину [там само, с. 160].

Слід пам'ятати, що М. О. Носов аналізував феномени віртуальної реальності, які творяться самою людиною, її творчим потенціалом. Водночас комп'ютерну віртуальну реальність він розглядав як певний підтип віртуальності. І ось тут виникає питання, що закладають творці програм у свій штучно створений світ? Світ, який, на жаль, є майже повністю комерціалізованим засобом отримання прибутку. Творцям програм потрібно, щоб користувач повертався і повертався у їх «зачарований світ». А тому необхідне повне уникнення інгратуалу, якомога більше гратуалу, тяжіння до легкості та комфортності. Та що дає така легкість діяльності окрім задоволення? Ще дослідники впливу телевізора на дітей відзначали в активних телеманів падіння когнітивних здатностей. Райнер Пацлаф у своїй книзі «Застиглий погляд» пише про те, що дослідження, проведене у Сполучених Штатах у 80-х роках минулого сторіччя, виявило прямий негативний взаємозв'язок між частотністю телепереглядів та шкільною успішністю і навіть рівнем інтелекту школярів. Він же наводить результати дослідження, здійсненого науковцями Ізраїлю, яке показало, що у запеклих глядачів дитячої передачі «Дорога до скарбів» спостерігалось вражаюче зниження бажання займатись складними задачами, і вони швидко кидали

роботу, якщо для пошуку рішення потрібно було хоча б якась мінімальне напруження [105, с. 11]. Водночас ейфорія, що супроводжує гратуал, формує завищену самооцінку, бачення себе всемогутнім, здатним легко і просто добути все, що не забажається. В лабораторії психолодіагностики Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України Л. Строкач і Т. Захарчук провели опитування старшокласників для виявлення впливу мотивації на успішність у навчанні. Побіжно у цьому дослідженні виявився прямий зв'язок між рівнем зануреності в Інтернет, навчальною неуспішністю та викривленням образу Я. З дозволу авторів дослідження наведемо найбільш яскраві вислови: «До 10 класу я навчалась дуже добре, я завжди виконувала всі домашні завдання і була дуже слухняною дівчинкою. Але одного разу я зрозуміла, що мені набридла ця роль «тамагочі» і постійний контроль з боку батьків та вчителів... Батьки зі мною спілкуються на одних заборонах та вимогах. Наприклад: за комп'ютером я можу сидіти не більше 2-х годин в день. А що встигнеш за цей час? Вони не розуміють. Тому я вимушена їх обдурювати, включати комп'ютер тоді, коли їх немає вдома і часто пропускаю уроки. Все найцікавіше для себе я дізнаюся із Інтернету»; «Я погано навчаюсь. Батьки і вчителі вважають, що всьому причина мої лінощі та непосидючість. Я з цим зовсім не згоден, бо можу по 8 та більше годин сидіти за комп'ютером. Який же я непосидючий. Я не можу себе заставити зразу сісти за уроки, а потім у мене не вистачає часу. Комп'ютер — це цікаво, а уроки — нудно»; «Чому я так навчаюся? Я ніколи не думав, чого я так навчаюся, мабуть, тому що зовсім бракує часу на виконання домашніх завдань. В мене немає реальних друзів, зате віртуальних — більше сотні, до кожного з них я можу звернутися в будь-який час — ми завжди на зв'язку. Нам ніколи не буває сумно, ми всі інтелектуально розвинені, тому в школі мені не цікаво, однокласники мене дратують своєю тупістю. Моє майбутнє вже визначено, воно буде пов'язане з новими інформаційними технологіями. Хочу знайти високооплачувану роботу». Плани у таких дітей бувають просто

грандіозні: «...я давно для себе все розпланував за часом. Я хочу стати дуже хорошим економістом, поступлю і закінчу університет, потім поїду на стажування на кілька років до Німеччини. В 25 років у мене повинна бути солідна фірма, а в 30 — я повинен стати депутатом і займатися економікою на рівні держави». Навіть страшно уявити, що може статися з цими дітьми, коли вони все-таки вийдуть зі свого «фантазматичного» (вираз С. Жижека) світу в сувору реальність реального.

Середовище, в якому перебуває сучасна доросла людина, прекрасно описав Славою Жижек у книзі «Добро пожаловать в пустыню Реального»: «На сучасному ринку ми знаходимо безліч продуктів, позбавлених своїх злоякісних властивостей: каву без кофеїну, вершки без жиру, пиво без алкоголю... І список можна продовжувати: як щодо віртуального сексу як сексу без сексу, доктрини війни без втрат (з нашого боку, звичайно)... сучасного перевизначення політики в якості мистецтва кваліфікованого управління як політики без політики, і так аж до... ліберального мультикультуризму як досвіду Іншого, позбавленого своєї «іншості»... Віртуальна реальність просто генералізує цю процедуру пропонування продукту, позбавленого своєї субстанції: вона забезпечує саму реальність, позбавлену своєї субстанції і супротивної властивості (сопротивляющуся) твердому ядру реального — точно так само, як кава без кофеїну має запах і смак кави, але нею не є, віртуальна реальність переживається як реальність, не будучи нею. Однак у кінці цього процесу віртуалізації ми починаємо переживати саму реальну дійсність як віртуальну» [60, с. 18-19].

Змішування реальності та ірреальності, втрата «меж» між двома світами приводить закомп'ютеризовану дитину до вчинків, які важко пояснити, виходячи з погляду здорового глузду.

Проблема комп'ютерних ігор і їхній вплив на розвиток особистості дитини є чи не найкраще вивченою серед питань, пов'язаних з віртуалізацією життя дітей. Однак більшість дослідників відмічає, що результати досліджень можуть дуже

швидко застарівати, бо, породжувані в процесі комп'ютерної гри феномени змінюються разом зі змінами самих ігор, які небаченими темпами модернізуються та удосконалюються.

Здається, що творці комп'ютерних ігор і особливо інтернет-ігор намагаються реалізувати фантазії Германа Гессе про всеохоплюючу гру, однак, попри багато співпадінь — інтерактивність, варіативність, відсутність суспільного договору при встановленні правил, можливість ведення гри взагалі без знання правил; доступність правил лише обмеженій групі користувачів (програмісти), які утворюють свою субкультуру... — інтернет-гра не має головних ознак «гри в бісер» — розвиваючої та духовно збагачуючої особистість творчості, бо в процесі комп'ютерної гри можна лише відтворити уже закладене в програмі, а не створити нове. Герман Гессе мав на увазі абсолютно інше: «Отже, хай читач не сподівається від нас викладу всієї історії і теорії Гри: таке завдання сьогодні не до снаги не тільки нам, а й куди поважнішим і вправнішим за нас авторам. Це завдання лишається на майбутнє, якщо тільки до того часу збережуться джерела й передумова для його виконання. І вже тим більше ця наша праця не може стати підручником «Гри в бісер», його взагалі ніколи не буде написано. Правила цієї найдосконалішої з усіх ігор вивчають тільки звичайним, усталеним шляхом, на це потрібні довгі роки, і ніхто, обізнаний з ними, не може бути зацікавлений у тому, щоб засвоєння їх було спрощене чи полегшене.

Ці правила, мова знаків і граматики Гри, становлять різновид високорозвинутого тайнопису, у створенні якого беруть участь багато наук і мистецтв, особливо ж математика й музика (а відповідно й музикознавство), і який може передати й пов'язати зміст і наслідки майже всіх наук. Таким чином, «Гра в бісер» — це гра всім змістом і всіма вартостями нашої культури, майстер грає ними десь так, як у добу розквіту живопису художник грав барвами своєї палітри. Всім, що людство в епохи свого піднесення витворило у сфері пізнання, високих думок і мистецтв, що в наступні сторіччя наукового осмислення

було закріплене в поняттях і стало спільним інтелектуальним надбанням, — усім цим величезним зібранням духовних вартостей гравець у бісер володіє так, як органіст своїм органом, і орган той доведений до майже неймовірної досконалості, його клавіші й педалі відтворюють весь духовний світ, його реєстри майже незчисленні, теоретично на цьому інструменті можна програти духовний зміст цілого Всесвіту. Ці клавіші, педалі й реєстри твердо зумовлені, змінювати їхню кількість і порядок чи пробувати ще далі вдосконалити їх можна хіба що теоретично: збагачення мови Гри способом введення в неї нового змісту підлягає якнайсуворішому контролю верховного керівництва Гри. І, навпаки, в межах цієї усталеної структури чи, дотримуючись нашого порівняння, в межах складної механіки цього велетенського органа перед гравцем відкривається цілий світ можливостей і комбінацій: майже виключено, щоб серед тисячі суворо, за правилами зіграних партій знайшлося хоч би дві, істотно схожих одна на одну. Навіть якби сталося так, що два гравці випадково взяли б для своїх партій ту саму вузьку тематику, то й тоді ті партії могли б цілком відрізнятись одна від одної і за своїм забарвленням, і за манерою виконання, залежно від складу мислення, вдачі, настрою і віртуозності гравців» [41, с. 31-32].

Однак комп'ютерна гра, безперечно, зберігає засадничу ознаку «гри в бісер», вона настільки затягує особистість, що навіть доросла людина, а що вже говорити про дитину, перестає розрізняти діяльність в «реалі» та в «ірреалі», про що метафорично писав Славој Жижек, порівнюючи Інтерфейс комп'ютера з дірою таємничого кільця, що «розриває наш зв'язок з природним середовищем і кидає нас в ситуацію розпаду часів (распада времен): ми перестаємо відчувати себе в матеріальному світі як у себе вдома, кидаємося до Іншої Сцени, яка... залишається «віртуальною», обіцянкою самої себе, швидкоплинним анаморфічним видовом (мимолетним виденням), яке ми ухопили боковим зором» [61, с. 2].

Для розуміння психології комп'ютерної ігрової діяльності було б корисно отримати її характеристику від самих гравців. На жаль, комп'ютерно-залежні особистості практично не займаються інтроспекцією, а тому психологічні феномени вивчаються переважно не з середини, а ззовні, що, звичайно, не дає повної картини, а тому особливо цікаво звернутись до статті, написаної батьком і сином, психологом і програмістом — Олександром та Григорієм Асмоловими, які, посиляючись на А. Вісо (яка у 1999 р. стала одним із перших дослідників, які використовували для аналізу особистості у віртуальному світі культурно-історичний підхід), запевняють, що у «кіберпросторі виникає унікальна ситуація. Межа між особистістю та соціальним середовищем стирається і стає незрозумілим де людина, а де оточуючі її культурні артефакти (термін М. Коула). Тому віртуальний світ виводить процес інтеріоризації — вращування соціального простору в особистісний простір (Л. С. Виготський), вияв (проявлення) культури в рисах людської особистості — на інший рівень. Зміни нашої поведінки в соціальному світі та еволюція методів споживання інформації — це результат не тільки процесу формування нашої віртуальної особистості, але й трансформації нашої особистості в цілому. Це означає, що не тільки ми вриваємось у віртуальний світ своєю ідентичністю, але і віртуальний світ вривається в нас, добудовуючи та розширюючи простір нашого Я» [9, с. 13]. При цьому, на думку батька і сина Асмолових, опис певного потоку фізичних подій у віртуальному просторі, це все одно конструкція реального простору, оточуючого світу, але конструкція, що вміщує не тільки цей світ, «але й нас самих» [там само, с. 11].

У статті «How social is the social», вміщеному у блозі А. Вісо, дослідниця наголошує на тому, що зараз прийшов час, використовуючи культурно-історичну теорію Л. С. Виготського, по-новому подивитись на значення і роль середовища у когнітивному розвитку дитини, переосмислити роль артефактів у формуванні когніцій.

Поява нового середовища, ірреального світу, який дитина не створює своєю особистісною фантазією, а у який входить, і посередником (медіатором) між нею і цим світом виступає не дорослий, а безособистісна програма, потребує глибокого аналізу нової ситуації, бо, як стверджував Л. С. Виготський, «характер виховання людини повністю визначається тим середовищем, у якому вона зростає і розвивається» [40, с. 248].

1.3. Особливості сприймання навчальної інформації сучасними дітьми *(Кондратенко Л. О.)*

Ми живемо в дивний час тотальної нестійкості: політичні вихори і природні катаклізми сколихують світ, який змінюється з такою швидкістю, що новина застаріває раніше, чим її встигають повідомити по радіо. Школа — яка раніше бачилась, та, по-суті, й була джерелом стабільних знань, коморою мудрості накопиченою людством, значною частиною її вихованців (і що ще дивніше навіть деякими батьками учнів і що, вже зовсім дивно, самими педагогами) починає сприйматися як зібрання старого мотлоху, нікому не потрібних відомостей і фактів. Інтернет з його неймовірною швидкістю передачі інформації, привабливою, розважаючою і заманючою формою її подачі (адже в кінцевому результаті головна мета інтернет-провайдерів змусити користувача зайти на сайт) просто не помічає такого конкурента, як шкільний підручник. Більш того, він старається цього конкурента практично знищити, поступово витісняючи зі школи (Акерман; Переслегін; Амер. школ.; Електр. планшети). При цьому, чомусь абсолютно не береться до уваги, що ще не проведені лонгітюдні дослідження впливу нової форми представлення матеріалу (а екранна форма швидше співвідноситься із сувоєм, а не з книгою) на його засвоєння, не говорячи вже про доведену шкоду тривалого перебування в електронному світі для фізичного здоров'я дітей (Керделлан, Коритнікова, Прихожан, Li, Atkins; Баловсяк;

Кудряшов, Макарова та ін; Чекстере; Днепров; Фельдштейн). У низці публікацій серйозно стверджується, що чим більше комп'ютерів з'явиться у школі, тим швидше і краще діти засвоюватимуть учбовий матеріал, адже лише інформаційно комп'ютерні технології дозволяють відкрити двері школи назустріч інформаційному потоку зі всього світу, зробити навчання максимально наочним і простим, що дасть можливість кожній дитині засвоювати знання згідно її інтересів, схильностей, інтелектуального потенціалу і фізичних можливостей. Вчитель перестане бути головною фігурою у школі, адже рівень освіти не залежатиме від його педагогічного таланту, головним його завданням стане надання допомоги дітям у їх абсолютно самостійному опануванні знаннями. Висловлюючи такі революційні ідеї, прибічники тотальної «окомп'ютериної» школи закривають очі на той факт, що сучасний інформаційний світ, заснований на комп'ютерних технологіях, є абсолютно новим явищем, новим простором, оволодіння яким і маніпулювання в якому викликає зміни не лише в когнітивному розвитку дітей, але і в протіканні глибинних мозкових процесів (Li, Atkins; Баловсяк, Фельдштейн; Siegler; Greenough; Black; Bates, Elman).

Дивно, але практично не піддається серйозному обговоренню питання чи вже так необхідний школярам доступ до величезної кількості інформації. Як відзначає професор психології Каліфорнійського університету (Санта-Барбара) Richard Mayer, проблема здобуття повноцінних знань «лежить не в доступі до інформації, а в умінні інтегрувати інформацію і зробити з неї правильні висновки» [172]. В Мінському ліцеї при Білоруському державному університеті учням одного із класів видали рідери, діти інших класів працювали за звичайними підручниками. Підводячи підсумки дворічного експериментального навчання, директор ліцею Вадим Матуліс говорив наступне: «Я не прихильник радикальних рішень. Ми зіштовхнулися з тим, що ті, хто читає з «читалок», як правило, дещо гірше запам'ятовують» [54].

Ні для кого не секрет, що сучасна школа погано справляється зі своїм головним завданням — підготовкою підростаючих поколінь до дорослого життя, проте у неї є дуже вагоме виправдання: адже навіть теоретично неможливо передбачати, які завдання може поставити сучасне життя перед підростаючими поколіннями. Недаремно віце-президент РАО Д. Й. Фельдштейн робить наголос на тому, що визначення завдань освіти вимагає глибокого осмислення тих змін, які сталися і відбуваються в людському співтоваристві, а також розуміння специфіки функціонування сучасного дитинства. Для цього, на його думку, необхідно:

1) Провести багаторівневу і багатохарактерну оцінку реальної історичної ситуації, соціокультурного середовища, в якому сьогодні об'єктивно функціонує і розвивається дитинство.

2) Вивчити ті зміни, які сталися в дитячих віках під впливом абсолютно нових умов життя, іншого соціального простору існування і функціонування людини [146, с. 251].

Хоча ці завдання Давида Йосиповича і стосуються Росії, повністю відповідають потребам України, проте для їх виконання потрібний час і дуже багато фінансових внесків, оскільки, як свідчать Гері Смолл (доктор медицини, один із провідних світових фахівців з проблем розвитку мозку) і Gigi Vorgan: «Вибух цифрових технологій, що відбувається на наших очах, не лише змінює спосіб нашого життя і комунікації, але нестримно і дуже сильно змінює наш мозок. Щоденна дія високих технологій — комп'ютерів, смартфонів, пошукових систем таких, як Google і Yahoo — стимулює в мозку зміни кліток і вивільнення нейромедіаторів, поступово укріплює нові нейронні дороги в нашому мозку при одночасному послабленні старих. Під впливом новітньої технологічної революції наш мозок змінюється з такою швидкістю, з якою не змінювався ніколи раніше» [180].

Проте просто визнати, що сучасна школа не має можливості в повному об'ємі виконати своє традиційне завдання — підготувати своїх вихованців до дорослого життя; педагогіці

досить складно, і вона намагається знайти внутрішні резерви для максимального наближення учбового процесу до вимог сучасного світу постійних трансформацій. Тому на зміну мети «підготувати учня до життя» приходять інші — «навчити його самого змінюватися і розвиватися відповідно до запитів сьогодення». Але чи готова сучасна школа виконувати навіть це завдання? Д. Й. Фельдштейн переконаний, що, на жаль, ні: оскільки психологія (саме психологія, а не педагогіка) не забезпечила педагогічну науку базовими знаннями про те, якою є сучасна дитина, яка «вже починаючи з переддошкільного віку, потрапляє зовсім в інший простір, чим його одноліток 20 років тому. Це нині не просто інший світ, але інше сприйняття нею цього світу, його простору. Широко відкритий, завдяки Інтернету і телебаченню, практично весь простір всього «загальнолюдського життя», можливість знаходитися відразу в декількох часових, історичних, географічних, етнокультурних і інших просторах, загальний тиск величезного об'єму недиференційованої інформації часто призводить до стресових станів, а зростаюча потреба в здобутті готової продукції веде до збоїв у творчому розвитку дітей. Наявні дані фіксують реально існуючі збої, напругу в психічному, психофізіологічному, нейропсихічному розвитку дитини, що виявляється на всіх стадіях, у всіх періодах дитинства» [147, с. 54-55]. Проте вивчення всіх феноменів, які породжені, за словами Мілада Дуєїї, «гібридним простором цифрової культури» [58, с. 33] вимагають залучення величезних фінансових і людських ресурсів, а головне — часу, аби можна було не лише зібрати достовірний емпіричний матеріал, але і провести його всебічний глибокий аналіз. Водночас подібні дослідження гальмуються і варіативністю створюваного новітнім інформаційним середовищем впливів. Адже представлений комп'ютерами простір просто на очах змінює свої параметри; покоління, яке виросло, так би мовити, в DOSі є зовсім іншим, ніж те, що зростало уже у WINDOWS, та й самі WINDOWS змінюються з кожною новою версією. Змінене середовище вимагає відповідної його

параметрам діяльності, а тому формує ті когнітивні здатності, які дають можливість ефективно діяти у цьому іншому світі. Посилений розвиток одних здатностей і недостатнє тренування інших створює двополюсну ситуацію, коли діти — успішні діячі віртуального світу — є невдахами реального і навпаки. Шкільне навчання зорієнтоване на підготовку дітей до діяння у реальному світі і має таким залишатись і надалі. Однак сучасна реальна (фізична) дійсність реально співіснує з віртуальною (цифровою) дійсністю. І від цього співіснування неможливо відгородитися жодною межею. Тому школа повинна перебудовувати свої дидактичні методи навчання відповідно до можливостей «нових» дітей, які виростили у постійній взаємодії фізичного і цифрового світу.

Психологи, попри всю критику щодо їхнього зволікання з вивченням «цифрових дітей»³, уже виявили певні характерні особливості, які звичайно у дітей, що занадто захоплюються комп'ютером, виявляються сильніше, а у інших — вони менш виразні. Зупинимось на них детальніше.

I. Загальні проблеми.

1. Культурний дисонанс.

Сучасні учні та їх вчителі розділені не просто рівнем володіння комп'ютером, вони розділені підходом до вирішення пошукових проблем. Педагоги намагаються навчити дітей «вирішувати задачі», «обдумувати відповіді», «вибудувати причинно-наслідкові зв'язки». Цей шлях для «цифрової дитини» важкий і неефективний. Легше просто «погуглити», тобто сформулювати питання, а пошукова система дасть відповідь.

Навіть досконалий учитель може видаватися учневі просто необізнаною людиною, бо далеко не на всі запитання у нього можуть бути швидкі відповіді. Звиклі до того, що комп'ютер

³ Термін «цифрові діти» широко використовується для позначення дітей, які виростили уже в епоху тотального поширення персональних комп'ютерів.

все знає, діти сприймають «незнання» вчителя як його некомпетентність.⁴

2. Бажання отримувати те, що хочеш «тут і зараз».

Перебування в штучному світі Інтернету, інтернет-спілкування, комп'ютерної гри відрізняються від життєдіяльності у реальному світі тим, що цифровий світ завжди можна прилаштувати до своїх можливостей та потреб. В Інтернеті практично реалізована мрія А. Макаревича про те, що «не стоить прогибаться под изменчивый мир, пусть лучше он прогнется под нас». Цифрова реальність буквально прогинається під кожного користувача — приносить відповіді на тарілочки; дозволяє говорити все, що хочеш, не боячись відповідальності за свої слова; в грі дається можливість вибирати будь-який рівень складності... Гері Смолл та Гігі Ворган зазначають: «Якщо підліток завжди знає, як винагородити себе негайно, і в змозі це зробити — наприклад, граючи в комп'ютерну гру... — то він не навчиться жертвувати своїми забаганками заради виснажливого проекту або нудної задачі, які гарантують задоволення тільки у майбутньому» [131, с. 64]. Сучасний школяр, з одного боку, хоче завжди бути переможцем, а, з другого, щоб ця перемога дісталась йому легко, без жодних зусиль.

3. Інформаційна перенасиченість.

Занадто великий об'єм інформації, яку отримують сучасні діти, призводить до зниження пізнавальної активності, втрати інтересу до нових знань [28; 106; 168; 177]. Співробітниками лабораторії психодіагностики було проведено вивчення розуміння мети навчання серед учнів 4-х класів міст Києва та Львова.⁵ Дітям було запропоновано анонімно закінчити текст:

⁴ Із розмови на вулиці двох школярів: «Ти знаєш, наша Наталія Петрівна не знає що таке «аська». Я її прошу — дайте вашу аську, а вона на мене дивиться дурними очима і запитує — яку мою Асю? У мене Асі немає... От темнота».

⁵ Номери шкіл і всі експериментальні матеріали зберігаються в лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Номери шкіл не подаються з огляду на прохання керівників навчальних закладів. У Львові тестування проводилось під керівництвом А. Й. Ваврик, у Києві — Л. О. Кондратенко.

Бланк для хлопчиків

Уважно прочитайте розмову хлопчиків і допишіть, що, як ви думаєте, сказав Стас.

Одного разу трапилася в класі дуже неприємна подія. Писали дітки контрольну роботу, та щось немало помилок зробили, то вчителька поставила багатьом погані оцінки. По різному учні на погані оцінки зреагували — одні плакали, інші сміялись і казали, що їх це не турбує, а хтось намагався пояснити, що він не винен — просто не зрозумів завдання.

А кілька хлопчиків на перерві засперечались — чи важливі хороші оцінки взагалі:

Борис усіх намагався перекопати, що оцінки лише показують, як діти багато чи мало знають. А це найголовніше для школяра — багато знати, кожен день дізнаватись щось нове.

Петрик нібито і погодився із Борисом, але сказав, що добре учитись дуже важливо ще й тому, що тільки так ти зможеш досягти чогось у житті, стати кимось знаним, важливим, знаменитим.

Микола засміявся і став заперечувати, бо вважав, що стати і відомим, і знаменитим, а головне — багатим, можна навіть тоді, коли учишся на одні двійки та одиниці.

Бланк для дівчаток

Уважно прочитайте розмову дівчаток і допишіть, що, як ви думаєте, сказала Іринка.

Одного разу трапилася в класі дуже неприємна подія. Писали дітки контрольну роботу, та щось немало помилок зробили, то вчителька поставила багатьом погані оцінки. По різному учні на погані оцінки зреагували — одні плакали, інші сміялись і казали, що їх це не турбує, а хтось намагався пояснити, що він не винен — просто не зрозумів завдання.

А кілька дівчаток на перерві засперечались — чи важливі хороші оцінки взагалі:

Аня усіх намагалася перекопати, що оцінки лише показують, як діти багато чи мало знають. А це найголовніше для школяра — багато знати, кожен день дізнаватись щось нове.

Юля нібито і погодилася із Анею, але сказала, що добре учитись дуже важливо ще й тому, що тільки так ти зможеш досягти чогось у житті, стати кимось знаним, важливим, знаменитим.

Наталка засміялася і стала заперечувати, бо вважала, що стати і відомим, і знаменитим, а головне — багатим можна навіть тоді, коли учишся на одні двійки та одиниці.

Андрій підтримав Миколу і додав, що головне зараз не оцінки, а як ти розбираєшся у комп'ютері, бо той, хто добре грає у комп'ютерні ігри, той і у житті справиться з усіма проблемами.

Славко стенив плечима і сказав, що хороші оцінки — це непогано, але головне, щоб у тебе були гроші, і тоді ти зможеш стати і важливим, і знаменитим.

— Головне бути красивим, сильним і спортивним, — сказав Павлусь, — тоді ти зможеш вибирати будь-яку роботу, станеш хоч кіноактором, хоч охоронцем, хоч президентом.

Юрко почав усіх переконувати, що хороші оцінки потрібні для того, щоб поступити в інститут, а Василь — щоб батьки не лаялись і дарували подарунки та щоб вчителька любила.

Стас усіх вислухав і промовив так: Я думаю, що...

Слід визнати, що лише 15% протестованих дітей назвали набуття знань важливим для них фактором. Інші ж перераховували суто життєві стимули до хорошого навчання:

«Добре учитись треба для того, щоб бути мудрим, комп'ютерні ігри цьому не допоможуть, цьому допоможуть знання, які треба здобувати у школі».

«Всім потрібні знання і добрі оцінки, бо якщо підеш на роботу, то там теж потрібні знання, і мені треба багато розуму».

«Щось нове дізнаватися — це цікаво».

Олександра підтримала Наталку і додала, що головне зараз не оцінки, а як ти розбираєшся у комп'ютері, бо той, хто добре грає у комп'ютерні ігри, той і у житті справиться з усіма проблемами.

Славка стенила плечима і сказала, що хороші оцінки — це непогано, але головне, щоб у тебе були гроші, і тоді ти зможеш стати і важливим, і знаменитим.

— Головне бути красивою, стрункою, спортивною, і тоді тебе всі будуть любити, і ти зможеш стати ким захочеш, навіть кіноактрисою, або моделлю і вийти заміж за молодого мільярдера.

Оксанка почала усіх переконувати, що хороші оцінки потрібні для того, щоб поступити в інститут, а Васирина — щоб батьки не лаялись і дарували подарунки, а вчителька любила.

Іринка усіх вислухала і промовила так: Я думаю, що...

«Хороші оцінки потрібні для того, щоб бути розумним, корисним для себе».

«Мені потрібно добре вчитись, щоб кимось стати: письменником, художником і охоронцем».

«Хочу стати кіноактором або спортсменом».

«Потрібно краще вчитись, щоб мати якусь роботу».

«...без них (хороших оцінок) не поступиш в інститут і не знайдеш хорошої роботи».

«Якщо будуть хороші оцінки, то можна перемогти в конкурсі красунь».

«Якщо інститут закінчиш, то маєш право виходити заміж хоч і за мільйонера».

«Якщо будуть погані оцінки, то виростеш безробітним».

Проведене тестування охопило незначну кількість дітей (всього 6 класів) і не може вважатися повністю достовірним, однак і воно свідчить про недостатній рівень пошукової спрямованості навіть молодших школярів, які завжди вважалися надзвичайно активними і допитливими. Частково ці висновки підтверджують і анкети вчителів цих же шкіл. Серед нових проблем вони назвали «увагу без зосередженості», «беззмстовну увагу», коли діти ніби і не порушують дисципліну та зорово уважно слухають, але водночас абсолютно не вслуховуються в те, що їм говорять, і не цікавляться змістом знань. Часто вони навіть не можуть відповісти на просте запитання — що ми вивчали на уроці, про що нове ви дізнались. Однак такі прояви навчальної «неучасті» можуть бути викликані не лише втратою пошукового інтересу, але й особливостями розвитку когнітивних здатностей.

II. Проблеми, пов'язані з когнітивним розвитком.

Особливості когнітивного розвитку дітей «комп'ютерної епохи» почали вивчати порівняно недавно, але психологи різних країн уже зібрали достатньо матеріалу, який дозволяє виокремити певні новоутворення когнітивної сфери «цифрових дітей». Розглянемо найпоширеніші з них, спираючись на роботи І. В. Лисак, Д. П. Белова, Д. Й. Фельдштейна, К. Кер-

деллана, Г. Грезийона, Г. Смолла, Г. Воргана, С.Б. Переслегіна, С.А. Лисиченкової, О. Чекстере, Д. Н. Daniels, L. Shumow, E. Askermann та власні дослідження, здійснені в лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г.С. Костюка, які будуть описані в наступному розділі:

1. Зниження об'єму слухової пам'яті.

Вчителі експериментальних шкіл засвідчують, що сучасним дітям набагато важче вчити вірші напам'ять, вони часто не можуть повторити (навіть просто змістовно, а не дослівно) слова вчителя, зміст домашнього завдання слід обов'язково записувати на дошці, бо те, що просто говориться, діти пишуть з великими помилками змістовного характеру. Один учень четвертого класу Київської гімназії приніс у щоденнику таке повідомлення для батьків «Принести тапочки для екскурсії до музею». Вражені батьки зателефонували вчительці, яка пояснила, що первинний текст звучав так: «Принести гроші на проїзд до музею та екскурсію. Для занять з ритміки слід придбати тапочки».

Звичайно, що не лише погана пам'ять стала причиною такого урізання тексту — тут і вплив Гіпертексту як специфічної структури і так званої «нетмови» з її особливостями побудови тексту, та врешті-решт поганої уваги, про яку буде говоритись нижче. Однак головну роль все ж відіграла нездатність дитини сприймати на слух і запам'ятовувати більш-менш довгі тексти.

2. Уповільнення розвитку децентрації.

У дітей, які надзвичайно багато часу проводять перед екраном комп'ютера, формується занадто центрована на собі поведінка. Такий учень дуже дратівливий, часто вдається до агресивних дій стосовно не тільки однокласників, але й вчителів. Причиною цього виступає те, що спілкування з комп'ютером часто є просто спілкуванням з самим собою. Дитина вибирає тільки ті контакти, які відповідають її внутрішнім настановам. Таке спілкування, навіть коли у «розмову» включено багато

співрозмовників, більше нагадує монолог, аніж діалог чи, тим більше, полілог. Нездатність будувати продуктивні дружні чи ділові взаємини призводить до готовності дитини вирішувати всі непорозуміння силою. До того ж учень, чия особистість формується під впливом участі в мілітарних комп'ютерних іграх, де він завжди може бути переможцем, оскільки має можливість вибирати комфортний для себе рівень складності гри, часто переоцінює свої фізичні здатності, а тому завжди налаштований нападати, навіть тоді, коли ситуація сама по собі не вимагає жодного протистояння.

3. Погіршення уваги до такого рівня, що окремими спеціалістами навіть вводиться термін «сформований синдром розсіяної уваги».

«Цифрова дитина» погано помічає деталі, «не бачить» важливих елементів розповіді, загадки, математичної задачі. Вчителям доводиться по кілька разів акцентувати увагу дітей на кожному із важливих моментів уроку. До певної міри можна сказати, що вони використовують методика В. Ф. Шаталова, але видатний учитель-новатор застосовував її до цілого уроку, а тут іноді доводиться розчленовувати пояснення окремих смислових частин навчального матеріалу.

4. Кліпове (NET) мислення.

В анкетах учителів часто згадуються проблеми, які виникають в учнів під час написання переказів — діти не можуть зв'язно викласти текст, він розпадається у них на частини, які можуть навіть смислово погано пов'язуватись між собою. Такі проблеми характерні для дітей, які звикли використовувати гіпертекст. У гіпертексті думки не утворюють послідовні структури, вони зв'язані асоціативно. Кліпове мислення, на думку Т. В. Семеновських, — це «процес відображення множини різних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними, який характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різномірністю інформації, що поступає, високою швидкістю переключень між части-

нами, фрагментами інформації, відсутністю цілісної картини сприймання (восприяття) оточуючого світу» [127].

5. Погіршення аналітико-синтетичного мислення аж до порушення процесу аналізу явищ, нездатність осмислювати інформацію, розрізнити навіть протилежні твердження.

6. Втрата здатності до сприймання об'ємних текстів.

Однією із найпоширеніших скарг вчителів, особливо середньої школи, є нарікання на те, що діти перестали читати книжки. Вони пов'язують це явище з небажанням дітей читати, втратою інтересу до книги. Однак реальність є дещо інша. Діти просто не здатні зосередитись на великому тексті, вони звикають до коротких повідомлень, які не потребують зосередженості, концентрації уваги, відслідковування сюжетних ліній. Цифрові діти одночасно і перенасичені інформацією і постійно потребують нової інформації, яку не збираються ні аналізувати, ні запам'ятовувати.

7. Багатозадачність, яка виливається у неможливість зосередитись на якійсь одній роботі.

Цю проблему ґрунтовно вивчали спеціалісти Лабораторії комунікації людини та інтерактивних медіа Стенфордського університету та Інституту майбутнього мислення при Оксфордському університеті. Результати їх досліджень подаємо за Л. В. Лисак та Д. П. Беловим:

Під багатозадачністю розуміється одночасне сприйняття інформації з декількох джерел і спроби виконувати декілька дій одночасно або безпосередньо один за одним. Е. Офір і К. Насс, що вивчали людей, які виконують одночасно від двох до шести дій (перегляд електронної пошти, читання і написання коротких повідомлень, спілкування в Facebook, електронні ігри і т.п.), прийшли до висновку, що лише 3% випробовуваним вдавалося успішно поєднувати багаточисельні потоки інформації. Інші відчували значні труднощі в здійсненні інтелектуальної діяльності. Так, учасники експериментів не могли в більшості своїй абстрагуватися від неістотної інформації,

їм було потрібно більше часу, аби переключитися з одного завдання на інше. Вони вважали за краще постійно шукати нову інформацію і відчували труднощі в ситуаціях, коли потрібно було звернутися до вже знайомих їм відомостей. Дослідники прийшли до висновку, що люди, які практикують багатозадачність, відчувають проблеми з концентрацією уваги, часто відволікаються, не можуть відокремити головне від другорядного, не здатні зосередитися на виконанні однієї дії, їм складно відмовитися від звички одночасного виконання декількох завдань навіть у тих випадках, коли цього не вимагається [87, с. 260-261]. Характерним проявом уже сформованої багатозадачності є потреба хоча б у якомусь фоновому супроводі основної роботи — дитина читає книгу і слухає музику, час від часу підхоплюється і виконує не пов'язані із навчанням дії — починає перекладати книги, витирати пил, телефонувати приятелеві тощо.

Для подолання нав'язливої багатозадачності потрібна кваліфікована допомога психолога, спеціальні тренінги зосередженості.

8. Заміна вирішення задачі перебором варіантів. Потреба в наочній схематизації навчальних дій.

Як бачимо, цифровий світ формує ті здатності, які потрібні для успішного існування в його реальності. Сам по собі він не є ні поганим, ні хорошим. Він просто інший. Тому іншими є діти, які постійно «живуть» у ньому. Завданням школи є не переламати «цифрових дітей». Це завдання навряд чи взагалі реальне. Педагоги повинні їх розуміти і відповідно до їх особливостей перебудувувати свої методи навчання. При цьому, в жодному разі, не можна «підлаштовуватись» до їх пізнавальних можливостей. Недоліки і переваги «цифрових дітей» мають враховуватись, водночас слід відводити більше часу на розвиток тих когнітивних здатностей, які виявляються недостатньо сформованими, але без яких людині важко існувати в реальному (фізичному) світі і контактувати з реальними (живими) людьми, а не фантазійними аватарами.

Частина 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОГО СТАНУ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Динаміка змін основних показників когнітивного розвитку дітей за останні 25 років (1998-2013 рр.)

(Кондратенко Л. О., Манилова Л. М.)

Сучасний світ настільки швидко змінюється, що людська свідомість, не говорячи вже про наукові дослідження, не встигає глибоко аналізувати нові реалії, у яких живе людина. Важко повірити, що менше ніж 15 років тому назад домашній комп'ютер був справжньою екзотикою. Так, серед усіх першокласників школи № 312 (чотири перші класи), розташованої у далеко не бідному київському мікрорайоні Троещина, у 1996 році домашнім ПК могла похвалитися лише одна дитина, чий батько працював у одному з перших приватних підприємств, які спеціалізувались на продажі та ремонті комп'ютерів. У 2013 році ситуація виглядає абсолютно оберненою — лише одна дитина із обстежених п'яти перших класів Київської гімназії (на жаль, районне управління освіти, даючи дозвіл на обстеження, категорично заборонило повідомляти у відкритих матеріалах номер експериментального навчального закладу) не має дома комп'ютера. Більш характерною виступає ситуація, коли в родині кілька комп'ютерів. Проглядає навіть тенденція: дарувати дітям планшети, як своєрідний символ їх дорослості, у зв'язку з початком навчання в школі. Звичайно, такі швидкі темпи зростання кількості домашніх комп'ютерів у батьків учнів однієї Київської гімназії ще не свідчать про тотальну комп'ютеризацію всіх українських сімей, однак є виразним показником загальної тенденції. Між іншим подібне

спостерігалось і в США, хоча, як це не дивно звучить, процес там йшов дещо повільнішими темпами. Так, за даними USCB [194], кількість сімей, у яких є домашні комп'ютери, зросла з 8,2% у 1984 р. до 51% у 2001 р. Оскільки в даних USCB, за 2010 рік відомості про наявність комп'ютерів у родинах уже не подаються, можна зробити припущення, що у США за цей час завершилась повна комп'ютеризація населення.

Як бачимо, загальні світові тенденції вказують на те, що з кожним роком все більша кількість дітей буде виростати у повсякденному спілкуванні зі світом комп'ютерних технологій, а оскільки когнітивний розвиток відбувається виключно у процесі взаємодії дитини з оточуючим світом, то взаємодія зі світом віртуальним не може не бути джерелом змін у характеристиках основних когнітивних здатностей, особливо, якщо така взаємодія починає відбуватися на ранніх стадіях онтогенезу.

Проведене в 2009-2013 роках у Київських, Львівських та Чернігівських школах опитування показало, що більшість дітей знайомляться з комп'ютером у 5-6 років, а десь 25% ще раніше [43; 155; 156; експериментальні матеріали лабораторії психодіагностики Інституту психології НАПН України]. Є свідчення батьків, що до так званих «розвиваючих» комп'ютерних ігор вони долучали дітей ще до досягнення ними дворічного віку. Практично такі діти навчалися первинним маніпуляціям з комп'ютером одночасно з оволодінням здатністю ходити і раніше, аніж оволодівали здатністю говорити. Хоча подібні випадки ще поодинокі, але можна визнати, що з кожним роком таких «ранньодопущених» дітей ставати-ме все більше.

Навіть побіжний аналіз наукової літератури показує, що з кожним роком зростає зацікавленість психологів, педіатрів, вчителів до змін, породжених сучасним комп'ютерно-інформаційним середовищем. І коли на перших етапах основна увага зверталась на феномени, викликані «зависанням» у комп'ютерних іграх та Інтернеті, розвитку так званих «не-

хімічних» залежностей, то зараз інтерес починають викликати глибинні процеси змін основних когнітивних показників (Haugland S. W., Wright J. L., Cordes C., Miller E., Goodwin L. D., Goodwin W. L., Nansel A., Helm C. P., Фельдштейн Д. Й., Локалова Н. П., Смолл Г., Ворган Г. та ін.). Слід відмітити, що проблема впливу ІТ на розвиток дітей є настільки багатоаспектною, що сучасні дослідження носять суто емпіричний характер, самі феномени залишаються недостатньо вивчені, отримувані дані неоднозначні, а висновки і прогнози можуть бути прямо протилежними [73; 173; 193; 198].

У ґрунтовному огляді новітніх досліджень впливу домашніх комп'ютерів на активність і розвиток дітей [194] слушно вказується, що новітні інформаційні технології настільки всеохоплююче оточують дитину, що, по-суті, стають її новим світом, ближчим і реальнішим за будь-яку фізичну реальність. Сучасні діти є вже, за виразом Гері Смолла і Гігі Ворган, «цифровими від народження (Digital Natives)», вони інакше сприймають світ, інакше думають, інакше відчувають. Неймовірний розвиток ІКТ призводить до того, що «у мозку технічно грамотних молодих людей з'являються нові нейронні механізми — і в результаті міняється режим роботи, по-іншому розвивається мозок» [131, с. 49]. «Щоденний вплив хай-тека... змушує нервові клітини змінюватись, викидати нейротрансмітери і об'єднуватись у нові сіті (в той час, як старі поступово рвуться» [там само, с. 14]. Сучасні «цифрові діти» мають багато плюсів, але не менше і мінусів, не тільки порівняно зі своїми «доцифровими» однолітками, але навіть і батьками. Спираючись на аналіз майже 300 досліджень особливостей розумового розвитку сучасних дітей, Гері Смолл і Гігі Ворган наводять низку, на їх погляд, найвагоміших переваг і недоліків підростаючого покоління:

1. «Цифрові діти» — багатозадачники, вони можуть одночасно виконувати домашнє завдання, слухати музику і вести розмову в чаті. Водночас така багатовекторність діяльності призводить до поверхневості виконання кожної із робіт. Дома-

шне завдання рясніє помилками, музика не запам'ятовується, розмова в чаті не має смислового наповнення (за дослідженнями, проведеними в Інституті психології НАПН України Оленою Шиловською), у наративах проявляється недостатня діалогічність та відсутність у текстах різних смислових позицій.¹

2. «Цифрові діти» поступово втрачають соціальні навички, оскільки спілкування в Інтернеті є відірваним від реальної міжособистісної взаємодії.

3. «Цифрові діти» характеризуються станом «безперервної розсіяної уваги» [131, с. 39], коли дитина нібито слідує за всім відразу, ні на чому не зосереджуючись. (Вони, здається, і слухають вчителя на уроці, але не можуть повторити почуту інформацію, переказати прочитану книгу, відтворити текст задачі). Г. Смолл і Г. Ворган стверджують, що надмірне захоплення комп'ютером може бути однією із причин появи гіперактивності.

4. Мозок у «цифрових від народження» «орієнтований на швидкий кіберпошук», інші нервові механізми, які управляють більш традиційними способами навчання, у них недостатньо розвинуті і поступово здають позиції [там само, с. 46].

5. «Цифрові від народження» не здатні довго затримувати на чомусь увагу і особливо це помітно, коли їх починають вчити традиційними методами [там само, с. 51].

6. Надмір відео (навіть, якщо це навчальні відеоматеріали) затримує розвиток мовних навичок [там само, с. 53].

7. Діти, долучені до комп'ютера, мають вищі показники IQ та краще розвинуті когнітивні здібності, ніж їх однолітки, які майже не користуються комп'ютером [там само, с. 46].

Як бачимо, уже напрацьований дослідниками матеріал дає досить цікаві результати для роздумів, оскільки свідчить про тенденцію до зниження більшості традиційних когнітивних здатностей і водночас про можливість появи або прискореного розвитку раніше не фіксованих (або слабо розвинутих

¹ Автори вдячні Олені Шиловській за дозвіл використати матеріали її дослідження.

когнітивних здатностей). Те, що когнітивні здатності прямо залежать від умов світу, в якому проходить життєдіяльність дітей, показує історія з функціонуванням механічного слухового запам'ятовування, яке ще 100 років тому було головним засобом здобування інформації, а тому учні гімназій (фактичного матеріалу про рівень розвитку короткочасної слухової пам'яті учнів інших навчальних закладів тогочасної Росії, на жаль, просто немає) мали найкраще розвиненою саме слухову пам'ять, на другому місці знаходилась рухова пам'ять, а зорова була дещо слабше розвинена за рухову, але далеко відставала від слухової. Однак уже в кінці 20-х — на початку 30-х років зорова пам'ять перегнала рухову і стала стрімко наближатись до слухової. Потім, як ви знаєте, досить довго тести не застосовувались, а коли до них звернулись знову — то зорова пам'ять одноосібно панувала.

Що ж стосується вищого показника IQ, то цей феномен слід проаналізувати більш докладно. Звернемося до конкретного прикладу. Ю. М. Комкова стверджує, що в її дисертаційному дослідженні «показаний стимулюючий вплив раннього початку роботи за комп'ютером на інтелектуальний розвиток дітей. Найбільш виражений стимулюючий вплив на пізнавальні процеси дітей при роботі на комп'ютері з 9-10 років...» [73]. З тексту дисертації випливає, що порівнювались московські діти, але в сучасних умовах великого мегаполісу відсутність доступу до комп'ютерних технологій може свідчити або про принципову позицію батьків (що є дуже рідкісним явищем, у нашому дослідженні була лише одна сім'я з такими принципами на 92 сім'ї, які поглиблено вивчались), або ж про надзвичайну бідність родин, які не змогли придбати навіть найдешевший комп'ютер. Зазвичай, у таких сім'ях когнітивний розвиток проходить у дуже спотворених формах і не свідчить про зв'язок рівня когнітивного розвитку з долученням до новітніх інформаційних технологій.

Як бачимо, порівняння IQ сучасних дітей з різним рівнем долученості до ІКТ не є достовірним показником тенденцій

у когнітивному розвитку дітей, а тому доцільніше порівнювати «цифрових дітей» з дітьми, так би мовити, «доцифрованої ери». Таке дослідження тим більш важливе, що зараз, як відмічає Д. Й. Фельдштейн, «змінюється сприйняття людини, її свідомість, мислення, мотиваційно-потребова сфера. Дуже тривожно те, що ці зміни достатньо відчутно дають про себе знати не тільки у плані появи нових можливостей, посилення енергетичного ресурсу людини, але і в частині зростаючих недоліків — егоїзму, жорстокості, втрати моральних орієнтирів, тяжіння до благополуччя за будь-яку ціну...» [147, с. 48]. Багатовисхідні експериментальні дослідження вказують на те, що сучасні діти приходять до школи з поганими моторними здібностями (Карделлан, Хіомінг); поверхневим, «кліповим» мисленням (Прихожан, Фельдштейн); недостатньо розвинутим просторовим мисленням, погано сформованою децентрацією (Д'ангілло, Чекстере). Викликає тривогу загальне падіння показників механічної слухової пам'яті (Д'ангілло), довільної уваги (Фельдштейн, Д'ангілло, Смолл), навичок читання і письма (Фельдштейн, Смолл).

Як бачимо, чи не найголовнішою із проблем, які постають перед дослідниками впливу ІКТ на когнітивний розвиток сучасних дітей, є отримання достовірних даних про реальність цього впливу (або його відсутність) на різні елементи пізнавальної сфери дітей. Зараз дуже важко підібрати дві репрезентативні вибірки, що різняться лише за долученістю до інформаційно-комп'ютерних технологій, зокрема в Києві практично неможливо знайти першокласника (і навіть старшого дошкільника), який не грає в комп'ютерні ігри. Тому, коли подаються результати сучасних досліджень, виборки часто можуть бути соціально не вирівняними, і самі результати показуватимуть не вплив долученості до ІКТ, а свідчатимуть про різні типи формування когнітивних здатностей у залежності від фінансових можливостей родин. Часто в групу тих, хто не грає в комп'ютерні ігри або не користується інтернетом, потрапляють соціально занедбані діти, і їх низький когнітивний розвиток свід-

чить не про розвиваючий вплив комп'ютера, а про гальмуючий вплив умов у маргінальній родині. Тому продуктивнішим можна вважати підхід, коли порівнюватимуться приблизно схожі вибірки, сформовані із сучасних дітей і тих, які досліджувались у кінці минулого сторіччя, коли персональні комп'ютери були абсолютною екзотикою. В лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка зберігаються результати досліджень Інтелектуального розвитку дітей (методика WISC, адаптація лабораторії за ред. Ю. З. Гільбуха), зроблені в різних регіонах України та м. Києві у 80-90-і роки ХХ сторіччя. Зокрема, в Києві у жовтні 1989 р. вивчались першокласники СШ № 170. З метою порівняння результатів у квітні-травні 2013 р. були обстежені першокласники кращого класу однієї гімназії (на жаль, як уже говорилося вище, районне управління народної освіти згодилось на обстеження лише за умови не повідомлення номера школи у відкритій публікації). Слід відразу визнати, що досягти рівності вибірок не вдалося, оскільки в такому великому мегаполісі, як Київ, практично всі школи проводять у тій чи іншій формі диференціацію дітей. Дозволено для дослідження гімназія має спеціальний статус (набирає 6 перших класів) і тому може відбирати своїх вихованців уже на етапі зарахування до першого класу, далі йде диференціація на тих, хто вчитиметься за звичайною програмою і проектом Росток (1б) і вже останній етап — виокремлення тих, хто буде вивчати східні мови (1г). У 1989 році СШ № 170 теж проводила диференціацію на класи підвищеної індивідуальної уваги, вікової норми та прискореного навчання. Ця диференціація не передбачала конкурсного відбору — в школу зараховувались усі діти мікрорайону, які подали документи. Внизу наведені результати обстеження (шкаловані) оцінки трьох класів СШ № 170: прискореного навчання, вікової норми, підвищеної індивідуальної уваги (в школі було два класи вікової норми, але під поглиблене дослідження потрапив тільки один) та кращих на паралелі класів київської гімназії. На жаль, виявилось неможливим порівняння результатів тестів на встановлення

послідовності подій, оскільки в гімназії для ознайомлення з вимогами донавчального тестування батькам надавались тести, вміщені у книзі Л. О. Кондратенко, Л. О. Богуславської. «Я хочу, я можу, я буду добре вчитися», серед яких є батарея «Встановлення послідовності картинок» із методики WISC саме у тій редакції, яка використовувалась у первинному вивченні 1989 року.

Не менш цікавими є результати, отримані у двох далеких від Києва регіонах — м. Ужгороді Закарпатської області (1989 рік) та м. Слов'янську Донецької області (2013 рік).

В обох регіонах у досліджуваних школах було близько 10-15% дітей осідлих циган. Школи не зазнавали диференціювання.

Дослідження проводилось у першій половині дня. Дітям пропонувалось виконати п'ять завдань: Повторення цифр (Digit Span), Знаходження відсутніх деталей (Picture Completion), Встановлення послідовності подій (Picture arrangement), Складання орнаментів із кубиків (Block Design), Складання об'єктів із розрізаних деталей (Object Assembly). Через неможливість встановлення достовірних результатів із таблиць даних київських шкіл вилучені показники виконання тесту Встановлення послідовності подій (Picture arrangement). (У таблиці представлені середні показники).

Школа/рік	Клас	Повторення цифр (Digit Span)	Недост. деталі (Picture Completion)	Складання орнаментів із кубиків (Block Design)	Склад. об'єктів (Object Assembly)
Основна здатність, яка визначається		Пам'ять	Увага	Просторове мислення у трьох вимірах	Просторове мислення у двох вимірах
СШ № 170, Київ, 1989	КПН	11.8	14.4	15.7	12.9
	КВН	10.25	12.5	15.3	9.8
	КПУ	8.5	9.8	11.9	9.8
М (середні)		10.2	12.2	14.1	10.8

Гімназія, Київ, 2013	1г	9.6	11.1	14.2	13.8
	1б	9.4	11.2	13.1	11.2
М (середні)		9.5	11.5	13.6	12.5

Звичайно, представлені у таблиці матеріали носять попередній характер і потребують подальшого уточнення. Однак уже тут можна побачити певні стійкі тенденції. Так, слухова пам'ять знаходилась на досить низькому рівні розвитку ще у 1989 році, зараз же вона досягла такого рівня, за якого учні можуть погано сприймати усну інформацію вчителя, а відтак, і неправильно виконувати навчальні завдання. Відчутно зменшилась увага дітей, уміння аналізувати зображення та здатність оперувати тривимірними предметами у тривимірному просторі. Водночас зросли уміння оперувати двовимірними предметами у двовимірному просторі, що може бути наслідком збільшення актів маніпуляцій у квазітривимірному, а по суті — двовимірному просторі віртуальних ігор.

Особливий інтерес можуть представляти діти, які мають вільний, неконтрольований батьками доступ до комп'ютера (планшета, ігрової приставки, ігрової консолі, мобільного телефону).

Якщо у 1989 р. жодна обстежена дитина не була знайома з комп'ютером, і лише окремі діти час від часу могли кілька хвилин пограти в електронні ігри на ігрових автоматах, які тоді розміщувались переважно у фойє кінотеатрів, то у 2013 році серед обстежених дітей не було жодної дитини, у якої б дома не було хоча б одного стаціонарного комп'ютера або ноутбука; у багатьох сім'ях таких комп'ютерів було кілька (свій у кожного члена родини), зустрічались діти, у яких уже були власні комп'ютери (саме комп'ютери, а не ігрові приставки чи консолі) із виходом в Інтернет, кілька дітей мали власні сторінки в соціальних мережах (переважно «ВКонтакте»). Їх результати у шкалованих («зважених») оцінках представлені нижче.

№ з/п	Ім'я, клас	Тип комп.	Повторення цифр (Digit Span)	Недост. деталі (Picture Completion)	Складан. орнаментів із кубиків (Block Design)	Складання об'єктів (Object Assembly)
			Пам'ять	Увага	Просторове мислення у трьох вимірах	Просторове мислення у двох вимірах
1.	Слава Н., 1г	Свій планшет	11	6	12	10
2	Софія П., 1г	Свій ноутбук	8	7	9	12
3.	Неллі А., 1г	ПК	10	10	6	11
4.	Марія Б., 1б	Спільн. з сестрою ноутбук	8	6	12	11
5.	Женя С., 1б	Приставка	9	10	9	9
6.	Данило К., 1б	Приставка	11	8	14	14
7.	Іван П., 1б	Консоль	10	8	11	11
М (середні)			9.62	7.9	9.72	11.15

На перший погляд здивування може викликати гендерний зміст таблиці. Як це не дивно, «надзавислими» виявились виключно дівчатка. Тут може бути два пояснення — за допомогою «відмов» батьків від обстеження, хлопчики, які викликали особливе занепокоєння педагога, просто не потрапили під тестування, а друге, що школа веде активну антикомп'ютерну пропаганду, і батьки все ж намагаються контролювати дітей. У цій ситуації дівчатка не викликають такої тривоги, як хло-

пчики, їхні комп'ютерні ігри не є агресивними, і тому батьки не бачать небезпеки у «зависанні» дочок в Інтернеті, бо тільки дівчатка мають власні сторінки і вільний вихід у соціальні мережі. Та, не дивлячись на переважання дівчат, які зазвичай у цьому віці мають дещо кращі показники за тестами інтелекту, аніж хлопчики (бо спочатку їх когнітивний розвиток іде швидшими темпами, і вони є дещо «дорослішими» за однолітків хлопчиків), проведене дослідження показує, що їхні результати (окрім пам'яті) є значно гіршими середніх по вибірці, а рівень розвитку уваги і просторового мислення нижчий навіть за тих дітей, які у 1989 році зараховувались до класів Підвищеної індивідуальної уваги, розрахованих на дітей з недостатньою готовністю до шкільного навчання.

У Слов'янську (2013) тестувались діти загальноосвітніх шкіл № № 1, 5, 15, а в Ужгороді СШ № 19 (1989). Порівняємо їх результати (середні шкаловані оцінки):

Школа/рік	Повторення цифр (Digit Span)	Недост. деталі (Picture Completion)	Встановлення послідовності подій (Picture arrangement)	Складання орнаментів із кубиків (Block Design)	Склад. об'єктів (Object Assembly)
Основна здатність, яка визначається	Пам'ять	Увага	Логічне мислення	Просторове мислення у трьох вимірах	Просторове мислення у двох вимірах
Ужгород 1989, СШ № 19	10.8	12.0	12.5	9.9	12.8
Слов'янськ, 2013, ЗОШ № № 1, 5, 15	8.89	9.84	11.89	8.94	11.24

Як бачимо, відмічена у тестуванні київських першокласників тенденція до зниження рівня розвитку основних когнітивних здатностей спостерігається і в цих регіонах, а тому можна говорити про загальну тенденцію, яка вимагає нового підходу до навчання дітей. Воно повинно враховувати як нові реалії, так і потребу у спеціальній психологічній допомозі, а можливо, й у введення до програм початкової школи уроків розвитку тих когнітивних здатностей, розвиток яких гальмується під впливом ІКТ.

Те, що вищенаведені результати не є випадковими, може свідчити їх порівняння з даними, отриманими в 2004 році американськими дослідницями Xiaoming Li та Melissa S. Atkins на виборці із 122 дітей. На жаль, із тесту Векслера дослідниці використовували лише завдання «Складання орнаментів із кубіків» та «Знаходження відсутніх деталей». У 2004 році в невеличких американських містах (дослідження проходило в окрузі Мононгалія Західної Вірджинії – адміністративний центр Моргантаун) можна було знайти дітей, які не користуються комп'ютером або користуються лише дома під контролем батьків. За віком американці менші, бо починають систематичне шкільне навчання з 5 років, але, оскільки використовуються шкаловані, а не сирі оцінки, вік не має суттєвого значення для порівняння результатів.

Країна	Block Design (Складання орнаментів із кубіків) Середні шкаловані оцінки	Picture Completion (Встановлення відсутніх деталей) Середні шкаловані оцінки
Україна (Київ), 2013	13.6	11.5
Україна (Слов'янськ), 2013	8.94	9.84
США (округ Мононгалія), 2004	9.46	11.5

2.2. Вплив ІКТ на розвиток учбової самостійності сучасних дітей (Чекстере О.Ю.)

Формування самостійної, творчої особистості, яка затребувана і може самореалізуватися в будь-якій сфері життєдіяльності, завжди розглядалося як одне з основних завдань школи. Його рішення передбачало розвиток у школяра бажання, здібності та вміння проявити ініціативу, нестандартність мислення, готовність адаптуватися в постійно мінливих соціально-економічних і політичних умовах.

Навчальна діяльність — один з основних рушіїв когнітивного розвитку школяра. У ній формуються важливі психічні новоутворення цього віку. З її допомогою дитина краще пізнає навколишню дійсність.

Останнім часом спостереження педагогів і дослідження психологів показують збільшення кількості дітей, які уже на початку навчання відчують значні труднощі. Маленькі школярі не встигають засвоювати достатню кількість матеріалу за відведений програмою і навчальним планом час. Багато з них потребують спеціалізованої допомоги.

Традиційно первинне шкільне відставання пов'язується із затримкою психічного розвитку чи педагогічною занедбаністю. Зустрічаються і діти з певними ознаками мінімальної мозкової дисфункції. Зараз же серед відстаючих учнів почали все частіше з'являтися діти, у яких не можна діагностувати ні ЗПР, ні ММД і зростають вони в нормальних сім'ях з турботливими батьками. Водночас всі вони є надмірно залученими до комп'ютерних ігор і навіть (попри молодший шкільний вік) є активними відвідувачами соціальних мереж. Це стало однією з причин, яка викликала потребу в поглибленому вивченні формування навчальної діяльності нових груп невстигаючих молодших школярів.

Своєчасне виявлення причин труднощів дитини, яка відвідує загальноосвітню школу, істотно полегшує пошук адекватних шляхів їх подолання. Якісна комплексна діагностика

допомагає попередити можливі ускладнення (зниження інтересу, появи ознак негативізму), а також, при необхідності, сприяє вибору відповідного способу навчання дитини або вид навчального закладу.

У сучасних школах з'являється все більше технічних засобів з новими інформаційними можливостями (комп'ютери, інтерактивні дошки, різні гаджети), кількість неминуче переходить у нову якість — інформаційне середовище. Життя і навчання в цьому середовищі вимагає спеціальних знань і підготовки. Сьогодні цей процес відбувається стихійно, що може загрожувати непередбачуваними наслідками. Необхідно чітко представляти можливі негативні і позитивні ефекти впливу комп'ютерного та інформаційного середовища на розвиток особистості, враховувати ці ефекти при розробці комп'ютерних навчальних програм та їх використанні на різних вікових етапах шкільного дитинства.

Процес розвитку учбової діяльності означає формування основних структурних компонентів цієї діяльності. Хоча учбову діяльність учні освоюють у сумісній діяльності з вчителем, учень повинен навчитися виконувати елементи цієї діяльності самостійно, без втручання вчителя. Коли дитина приходить до школи, відбувається перебудова всієї системи відносин дитини з дійсністю. Д. Б. Ельконін писав, що у дошкільника є дві сфери соціальних відносин: «дитина-дорослі» та «дитина-діти». У школі виникає нова структура цих взаємин. Система «дитина-дорослі» диференціюється.

Вчені відмічають парадокс учбової діяльності, який полягає в тому, що, засвоюючи знання, дитина не змінює їх, а предметом змін стає вона сама, як суб'єкт, що здійснює цю діяльність. Учбова діяльність є особливим видом діяльності, вона повертає сам суб'єкт діяльності на себе, вимагає рефлексії, оцінки власних змін. Самостійне виконання основних елементів учбової діяльності свідчатиме про те, що ця діяльність стала для учня провідною.

Молодші школярі вчаться відрізнати навчальну задачу від конкретно-практичної, осмислено сприймати цілі та формулювати їх самостійно. Так, молодший школяр може мати на меті не тільки розв'язання математичної задачі, а й засвоєння способу її розв'язання. А. К. Маркова відмічає, що учень молодшого шкільного віку готовий до сприйняття цілей, вчиться визначати важливість та послідовність цілей як на уроці, так і в процесі самостійного учіння, може намітити систему проміжних цілей на шляху до мети, яку поставив вчитель.

У молодших школярів формуються дії контролю за результатом, а також більш високий рівень контролю, що називається процесуальним або поопераційним (покроковим) тощо. З метою вироблення цих дій учні змінюють слова, виконують формальне порівняння, співставлення.

Самооцінка молодших школярів також була предметом спеціального вивчення. Як показали дослідження, дії самооцінки під силу молодшому школяреві. Учні з адекватною самооцінкою відрізнялися активністю, прагненням до досягнення успіху в учінні, проявом самостійності. Діти з низькою самооцінкою поводити себе невпевнено, боялися вчителя, чекали невдач.

На розвиток саморегуляції в учнів початкової школи великий вплив має змістова оцінка вчителя, тобто пояснення школяреві, як він відповів або виконав письмову роботу. У процесі сприймання змістової оцінки, учні засвоюють критерії оцінювання своєї роботи. Але часто діти виявляють більш критичне ставлення до продуктів учбової діяльності інших учнів, ніж до своїх, бо, коли вони витратили час і сили на свою роботу, останнє викликає у них високу самооцінку. Все це свідчить про те, що молодших школярів потрібно вчити оцінювати не тільки свою, а й роботу інших учнів.

Отже, процес та ефективність оволодіння учбовою діяльністю залежить від змісту матеріалу, конкретної методики навчання та форм організації цієї діяльності у школярів. В останні роки поряд з цими, так би мовити, класичними факторами

оволодіння учбовою діяльністю з'явився новий — Інтернет з його пошуковими системами, соціальними мережами, а головне — іграми. Інтернет паралельно з учителем (часто набагато ефективніше, ніж учитель) формує свої стратегії «учбової діяльності», які можуть бути тотожними, а можуть бути і протилежними тим стратегіям, які намагається прищепити дітям школа. Для виявлення особливостей впливу комп'ютерного середовища на дитину було проведене дослідження, яке складалося з кількох етапів:

1 етап. Діагностичне опитування.

Для з'ясування міри залучення молодших школярів у світ комп'ютерних ігор, визначення комп'ютерних ігор, яким віддається перевага, і кількості часу, який діти проводять за комп'ютером, нами було проведене опитування дітей.

Анкета охоплювала різні сторони життя і діяльності дітей. Серед питань анкети пропонувалося відповісти й на такі:

1. Як давно ти граєш в електронні ігри?
2. Які комп'ютерні ігри більше всього подобаються?
3. Чи умієш сам качати ігри з Інтернету?
4. Що б ти обрав: грати з хлопцями (дівчатами) у дворі чи дома на комп'ютері?

Слід зазначити, що нами враховувався не тільки час, який дитина проводить за комп'ютером, але також її захоплення іграми на PSP плеєрі (PSP або Play Station Portable — це портативна ігрова консоль з широкими мультимедійними можливостями і високою продуктивністю), ігрових приставках та мобільному телефоні, тобто загальна взаємодія дитини з віртуальним середовищем.

Всього в дослідженні взяли участь 98 дітей віком від 6,5 до 7,5 років: учні 1 класів Київської гімназії з поглибленим вивченням іноземних мов. Дослідження проводилось у першій половині дня.

З таблиці та діаграми видно, що абсолютна більшість учнів мають вдома комп'ютери і мобільні телефони (94%). Серед них у 12% дітей вдома є кілька комп'ютерів чи ноутбуків.

І тільки 6% учнів 1 і 2 класів не мають вдома комп'ютерів та особистих мобільних телефонів (табл. 1).

Таблиця 1

Кількість дітей, які мають вдома комп'ютери та мобільні телефони

Комп'ютери і мобільні телефони вдома		
не мають, %	мають, %	мають 2 і більше, %
6	82	12

У процесі опитування було з'ясовано, що додатково до комп'ютерів 32% досліджених дітей можуть користуватися вдома ігровими приставками або планшетами; 51% дітей мають особисті мобільні телефони і у розпорядженні 28% дітей тільки комп'ютери (табл. 2, рис. 1).

Таблиця 2

Кількість дітей, які мають вдома гаджети

Додатково до комп'ютерів мають		
мобільні телефони	приставки або планшети	не мають інших гаджетів
51%	32%	28%



Рис. 1. Кількість дітей, які мають вдома гаджети, %

Слід зазначити, що пік залучення дітей до віртуального світу припадає на роки кризи в нашій країні. Багато батьків змушені працювати на декількох роботах, щоб заробити на гідне існування родини, а часу на повноцінне спілкування з дити-

ною в них практично не залишається. Спілкування з дитиною набуває формального характеру, і діти залишаються кинутими напризволяще, а вірніше — у віртуальне середовище.

Згідно з опитуванням, 17% дітей грають в електронні ігри 1 рік, 2 роки активно грають 28% дітей, трирічний комп'ютерно-ігровий досвід мають 18%, не зовсім об'єктивну відповідь «завжди вмів» дали 22% дітей і 4% не змогли відповісти на питання. Дітей, які зовсім не грають у комп'ютерні ігри, виявилось 11% (табл. 3, рис. 2).

Таблиця 3

Як давно ти вмєш грати в електронні ігри					
не граю	1 рік	2 роки	3 роки	завжди вмів	не знаю
11%	17%	28%	18%	22%	4%

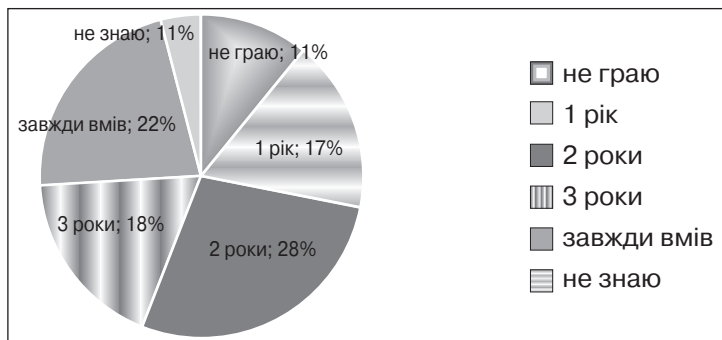


Рис. 2. Кількість дітей, які залучені до комп'ютерних ігор протягом різного часу, %

Зростаючий інтерес дітей у цьому віці до віртуальних ігор можна пояснити впливом засобів масової інформації, що рекламують і пропагують віртуальні заботи, розповідями однокласників, які грають, а також більш структурованим вільним часом дітей.

Сприяють залученню дітей до віртуального світу й гуртки та уроки інформатики, що організовані в багатьох школах, на яких крім даних про методи й засоби одержання інформації

ції, діти отримують можливість пограти в комп'ютерні ігри. Останні, треба відзначити, приваблюють дітей набагато більше, ніж основи комп'ютерної грамоти.

Але знань і умінь молодших школярів не завжди вистачає для самостійного користування Інтернетом. Як свідчать данні таблиці і діаграми, тільки 10% молодших школярів самостійно можуть качати ігри з Інтернету, 68% допомагають батьки або старші брати і сестри і 22% не мають у цьому потреби (табл. 4, рис. 3).

Таблиця 4

Кількість дітей, які вміють самостійно користуватися Інтернетом, %

Качати ігри з Інтернету		
можу сам, %	не потрібно, %	допомагає хтось із батьків або сіблінгів, %
10%	22%	68%

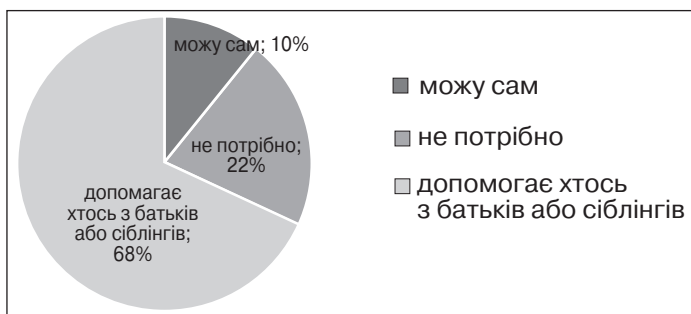


Рис. 3. Кількість дітей, які вміють самостійно користуватися Інтернетом, %

На питання: Якби твої батьки дозволили тобі вибирати – вчитися у школі чи вдома за допомогою комп'ютера, що б ти вибрав? 63% дітей обрали школу і 35%, майже вдвічі менше дітей – навчання за комп'ютером (табл. 5, рис. 4). Свої відповіді діти пояснювали тим, що «вчитель краще пояснює», «комп'ютер псує зір», «у школі веселіше». Але на нашу думку,

така кількість «прихильників шкільного навчання» може бути викликана тим, що багато хто з дітей не уявляє собі комп'ютер у якості джерела знань, а сприймає його як партнера по іграх.

Таблиця 5

Уподобання дітей, щодо навчання в школі і вдома, %

Між навчанням у школі і вдома за комп'ютером я обираю	
школу	комп'ютер
63%	35%

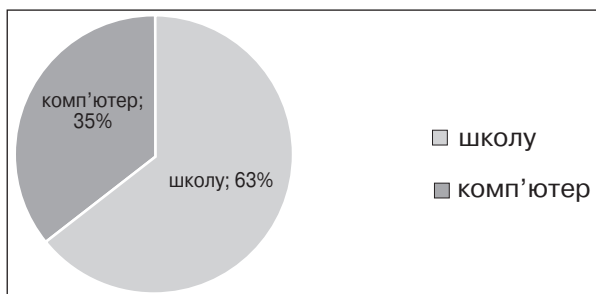


Рис. 4. Уподобання дітей, щодо навчання в школі і вдома, %

До того ж завдання в школі з деяких предметів передбачають пошук необхідного матеріалу в Інтернет-мережі. Але цілеспрямований пошук, за нашими спостереженнями, триває дуже недовго, і, якщо поруч немає дорослого, який керує процесом пошуку, дитина переключається на багаточисленні ігрові принади Інтернету.

Згідно таблиці та діаграми кількість дітей, які віддають перевагу спілкуванню з друзями у свій вільний час становить 69%, відповідно для 31% дітей (а це майже третина дітей!) бажанішою є гра у комп'ютер (табл. 6, рис. 5).

**Уподобання дітей, щодо способу проведення
вільного часу, %**

Між прогулянкою з друзями у дворі і грою за комп'ютером я обираю	
прогулянку	комп'ютер
69 %	31 %

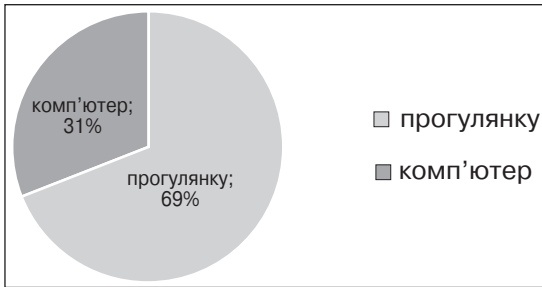


Рис. 5. Уподобання дітей, щодо способу проведення вільного часу, %

Чим же так приваблюють дітей комп'ютерні ігри?

- Насамперед, дії, що розгортаються на екрані монітора, цікаві дітям з тих же причин, що й казки, — цей створений уявою світ яскравіший, простіший і виразніший, ніж справжній. Тут мало напівтонів, не потрібно розбиратися в хитросплетіннях людських душ, угадувати наслідки своєї поведінки.
- Допущені гравцем помилки завжди можна виправити, потрібно всього лише перезавантажити гру або повернутися на попередній рівень. А у реальному житті помилки залишаються помилками і можуть привести до зниження самооцінки, негативних стосунків з оточуючими. Те ж стосується і скінченності нашого існування. З певного віку всі діти, які нормально розвиваються, починають боятися смерті. Але в грі їм це не загрожує. Творці віртуальних забав пропонують користувачам, навіть в одній грі, по кілька життів.

- Ігри легко можна міняти, коли ті набриднуть, або не догравати до кінця, якщо щось не виходить, і оточуючі на це ніяк не відреагують. Вийти із реальної рольової гри без «договору» з іншими учасниками означає порушити ігрові зв'язки та наразитись на неприйняття цього вчинку іншими гравцями. Спроба дитини так само зробити, наприклад, із заняттями в гуртку (не говорячи вже про школу), відразу стане об'єктом уваги дорослих, які прищеплюють своєму вихованцеві уявлення про цілеспрямованість, силу волі та наполегливість.
- Комп'ютерні ігри набагато більше, ніж фільми або книги, дозволяють дітям ототожнювати себе з головними героями — відчувати себе неймовірно сильними, відважними, розумними і т.п. А щоб так відчувати себе у реальному світі, потрібно докладати багато зусиль.
- Дошкільники й молодші школярі, як правило, мало що можуть змінити в оточуючій їх реальності, їхній спосіб життя цілком залежить від дорослих. У грі все відбувається за бажанням дитини, там вона може вибирати й змінювати ролі, рівні, декорації, керувати долями.
- І нарешті, сам комп'ютер — чудовий партнер по спілкуванню: завжди розуміє (якщо тиснеш на ті кнопки), не вередує, не конфліктує, не читає нотацій. Взагалі з ним легко домовитися, не те що з реальним партнером. Тому діти, які мають труднощі в спілкуванні, віддають перевагу віртуальному світу.

Створюється замкнене коло: гра з комп'ютером не дає змоги навчитись правильним стратегіям у взаємовідносинах з однолітками, а труднощі у спілкуванні з однолітками штовхають дитину до частішої взаємодії з віртуальним світом (О. Ю. Чекстере).

Оскільки нас цікавить зв'язок між рівнем захопленості комп'ютерними іграми та ступенем сформованості учбової самостійності, ми обрали для дослідження дітей з різним досвідом гри на комп'ютері, які:

1. Грають у комп'ютерні ігри багато часу — постійні гравці.
2. Грають у комп'ютерні ігри час від часу — помірні гравці.
3. Зовсім не грають у комп'ютерні ігри.

Діти були поділені на вищезазначені групи згідно даних опитування (табл. 7, рис. 6).

Таблиця 7

Ступень захоплення дітьми комп'ютерними іграми, %

Перебування за комп'ютером		
постійні гравці, %	помірні, %	зовсім не грають, %
22 %	69 %	9 %

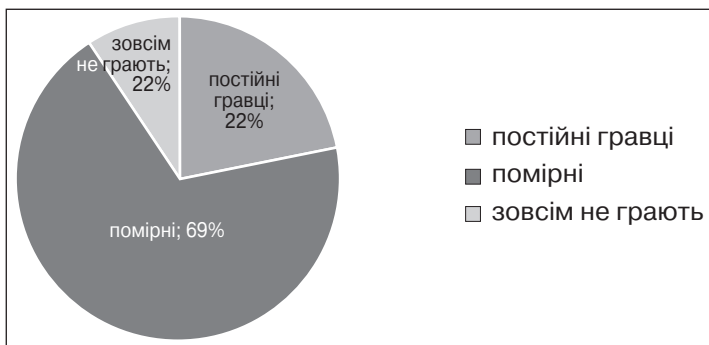


Рис. 6. Ступень захоплення дітьми комп'ютерними іграми, %

Постійними гравцями виявились 22 % молодших школярів. Найбільш популярними комп'ютерними іграми у цій категорії є — «стрілялки», гонки, стратегії. Помірні гравці складають абсолютну більшість дітей — 69 %. Це діти, які переважну кількість вільного часу проводять займаючись спортом, в різноманітних гуртках і з друзями у дворі. В електронні ігри ці діти грають епізодично і невелику кількість часу. І малочисленною категорією є діти, які зовсім не грають у комп'ютерні ігри — 9 %.

До того ж, нами було помічено, що серед дітей, які мають старших сиблінгів, немає дітей, що не грають в електронні ігри.

Ці діти, якщо самі не проводять багато часу за комп'ютерною грою, то спостерігають за грою старшого брата або сестри. При цьому вони поділяють усі переживання і емоції граючого, але жодним чином не можуть вплинути на результат гри, що в багатьох випадках призводить до фрустрації.

2 етап. Дослідження за допомогою тесту Векслера.

Тест Векслера (Wechsler Intelligence Scales) – шкала вимірювання інтелекту, що була розроблена Д. Векслером у 1930-х роках. Тест добре зарекомендував себе в дитячій практиці для прогнозування шкільної успішності та інтелектуальної обдарованості.

Оскільки нас цікавила сформованість навчальної самостійності школярів, ми обрали для дослідження наступні невербальні субтести: Повторення цифр, Знаходження відсутніх деталей, Встановлення послідовності подій, Складання орнаментів із кубиків, Складання об'єктів із розрізнених деталей та вербальний субтест – Повторення цифр.

Зазначені субтести виявляють насамперед:

- ✓ вміння диференціювати істотне від другорядного в зорових образах;
- ✓ обсяг перцептивної уваги, спостережливості і зосередженості випробуваного;
- ✓ аналітико-синтетичні здібності випробуваного, його інтелектуальний потенціал;
- ✓ здатність аналізувати ціле через складові його частини за допомогою просторової уяви;
- ✓ евристичні компоненти мислення.

На оцінки субтестів впливають багато чинників: як здібності дитини, так і рівень її освіти, вміння системно і самостійно працювати.

Грунтуючись на наших численних дослідженнях, за показниками шкалованих оцінок по субтестах, ми можемо виділити три рівня навчальної самостійності молодших школярів:

0 рівень — *0-6 балів* — навчальна самостійність відсутня, результат варто уточнювати, перевіряти за іншими тестами і, при повторному отриманні таких низьких балів, дитину слід направляти на медико-педагогічну комісію. Якщо низькі показники з'являються лише в кількох тестах, то потрібне обстеження в дитячій поліклініці;

1 рівень — *6-9 балів* — навчальна самостійність майже не сформована, дитина потребує індивідуальної додаткової роботи з педагогом;

2 рівень — *9-13 балів* — дитина включена в навчальний процес, але самостійно не може впоратися з поставленими завданнями, їй необхідна допомога вчителя;

3 рівень — *13-15 балів* і більше — навчальна самостійність сформована, учень може навчатися самостійно, без допомоги або при мінімальній допомозі вчителя.

Результати дослідження молодших школярів з різним ступенем захоплення комп'ютерними іграми представлені на діаграмі (рис. 7).

Як бачимо, найбільш успішними виявилися діти, які не грають в електронні ігри. Їхні показники практично по всіх субтестах знаходяться в зоні сформованої навчальної самостійності.

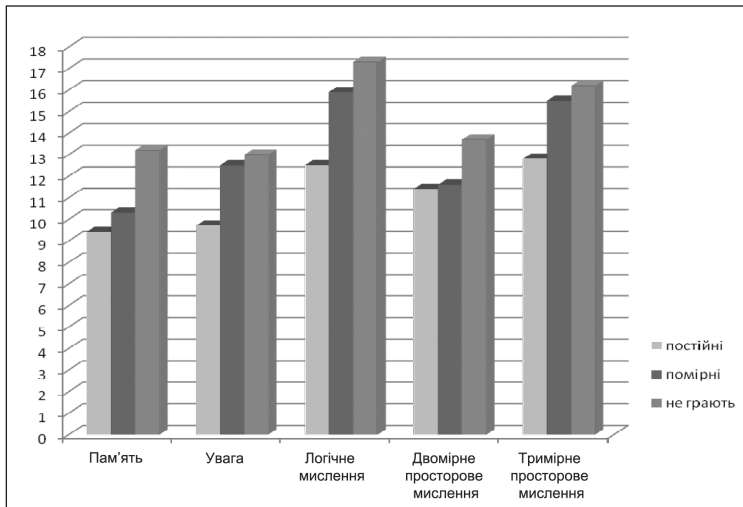


Рис. 7. Показники успішності молодших школярів за тестом Векслера

Показники помірних комп'ютерних користувачів нижчі за всіма категоріями, але особливо за тестами «Повторення числових рядів» і «Складання фігур із розрізнених деталей». Як правило, ці діти потребують допомоги вчителя в навчанні.

А результати постійних гравців вже викликають серйозні побоювання. І особливо у цієї категорії дітей страждає пам'ять, увага і здатність аналізувати ціле через складові його частини.

З огляду на вищесказане, дозволимо собі зробити припущення, що, у більшості випадків, захоплення віртуальними іграми негативно впливає на формування навчальної самостійності молодших школярів.

Частина 3. ДІТИ І ШКІЛЬНА МОТИВАЦІЯ

3.1. Формування мотивів досягнення молодших школярів (Строкач Л. М.)

3.1.1. Проблема мотивації досягнення у сучасній психології

Високий темп розвитку нових технологій у галузі науки і техніки пред'являє вимоги не тільки до дорослої людини, але і до підростаючого у новому інформаційному просторі покоління. У наш час актуальним стає формування нового типу особистості, з високою відповідальністю, бажанням досягти успіху у професійній діяльності, вмінню адаптуватися до умов нових економічних реформ. Саме тому формування особистості з позитивною мотиваційною спрямованістю і високим рівнем потреби у досягненні успіху є одним із важливих напрямків в організації учбового процесу. А розвиток достатньо високого рівня мотивації досягнення в учбовій діяльності молодших школярів може бути основою для виховання високо адаптивної особистості в умовах інформаційного суспільства.

У сучасному, економічно розвинутому суспільстві до ключових цінностей відносять професійний успіх і реалізацію своїх можливостей, тому без мотивації досягнення успіху неможливий повноцінний розвиток особистості. Мотивація досягнення набуває найбільшого значення при вивченні успішності людини у ситуації діяльності, що орієнтована на визначений результат і може бути оцінена. В учбовій діяльності привалюють ситуації, які пов'язані з діяльністю досягнення. Мотивація досягнення тісно пов'язана з такими якостями особистості, як відповідальність, ініціативність, реалістичне ставлення до визначення задач і оцінки своїх можливостей. Важливим моментом в організації учбового процесу виступає формування особистості з позитивною мотиваційною спрямованістю і високим рівнем потреби у досягненні успіху.

До моменту вступу до школи дитина має елементарні навички і повинна вже вміти усвідомлено керувати і контролювати свою поведінку, вміти формулювати для себе мету занять і усвідомлено її мотивувати.

Вступ до школи вважається перехідним періодом для дитини, тому що він поєднує риси як дошкільного дитинства, так і шкільного. Формування нових якостей учня, вміння адекватно оцінювати свої можливості і досягнення характеризує учнів молодшого шкільного віку.

У молодшому шкільному віці починають складатися уявлення учнів про свої можливості і в цей період, коли проходить становлення учбової діяльності та її мотивації, формуються компенсаторні схеми, які впливають на розвиток мотивації досягнення. Мотиви досягнення мобілізують потенційні можливості учня для успішного навчання у школі і активізують його включення в учбову діяльність, а в подальшому стають стійкою рисою особистості учня.

У період молодшого шкільного віку мотивація досягнення тісно пов'язана зі становленням учня як суб'єкта учбової діяльності. Особистість молодшого школяра розвивається в учбовій діяльності, при цьому поведінка учня орієнтована на досягнення, яке стає для учня актуальним, а динамічність мотивації визначає необхідність цілеспрямованого її формування.

З досягненням успіху пов'язані два мотиви: мотив досягнення успіху і мотив уникнення невдачі, що виникає під впливом страху зазнати поразку. Як правило, обидва мотиви формуються у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці у провідній діяльності: у дошкільників — у грі, у молодших школярів — в учінні, і характеризуються спрямованістю на задачу. Численні дослідження доводять, що в учнів з високою мотивацією досягнення успіху — більш високі результати в учінні.

У молодшому шкільному віці складаються передумови мотивації досягнення успіхів. Доведено, що в учнів, яких не-

достатньо заохочували за успіхи і частіше карали за невдачі, формується і стає стійким мотив уникнення невдачі. Увага з боку дорослих і стимулювання позитивних досягнень впливає на формування мотиву досягнення успіхів. Тому у перших класах не використовують оцінки, які можуть викликати в учнів почуття тривоги, на базі якого може сформуватись мотив уникнення невдачі. Мотивація досягнення успіху відрізняється від престижної мотивації. Престижна мотивація більш характерна для учнів із завищеною самооцінкою і може бути хорошим стимулом для розвитку високих показників в учбовій діяльності за наявності розвинутих здібностей. При низькій успішності розвивається мотивація уникнення невдачі, яка супроводжується тривогою і деструктивно впливає на особистість учня, викликаючи в нього негативне ставлення до учбовій діяльності. З часом в учнів з низькою успішністю виникає компенсаторна мотивація, яка допомагає їм досягнути успіху, утвердитись у позашкільній діяльності і уникнути важких переживань і тривог.

Здібності учнів, безумовно, впливають на очікування успіхів в учбовій діяльності. Учні, які орієнтовані на успіх, не відчувають почуття тривоги перед невдачею, а орієнтовані на уникнення невдачі — побоюються критики і вагаються у ситуації вибору і прийняття рішень, відчуваючи тривогу з приводу особистісної неспроможності.

Здатність суб'єкта ставити цілі і відповідати за їх втілення визначається тією стратегією поведінки, яка формується у процесі соціалізації. Таку стратегію поведінки забезпечує мотивація досягнення. Особливість діяльності людини у тому, на думку С.Л. Рубінштейна, що вона цілеспрямована і усвідомлена, і через цю діяльність особистість реалізує свої задумки і цілі. На думку А. Маслоу, прагнення до вищих цілей характеризує психологічне здоров'я людини, а потреба у визнанні пов'язана з досягненнями і престижем. Незадоволення потреби викликає у людини почуття приниженості і безпорадності.

Результати дослідження мотивації діяльності людини показали, що успішність діяльності особистості залежить від декількох факторів, серед яких не тільки наявність необхідних вмінь і навичок, а й прагнення до успіху і цінність досягнення. О.М. Леонтьєв вважав, що «в процесі дорослішання багато провідних мотивів поведінки з часом стають настільки характерними для людини, що перетворюються в риси її особистості. До їх числа поряд з мотивом влади, альтруїзма, агресивних мотивів поведінки та інших доречно віднести мотив досягнення і мотив уникнення невдачі».

М. Ш. Магомед-Емінов визначає мотивацію досягнення як функціональну систему, в якій інтегровані афективні і когнітивні процеси, що спрямовані на регуляцію діяльності в ситуації досягнення: «...психічна регуляція діяльності в ситуаціях досягнення, в яких є можливість реалізувати мотив досягнення» [89, с. 67-70]. Проведені ним емпіричні дослідження підтвердили, що одним з головних механізмів актуалізації мотивації досягнення є мотиваційно-емоційна оцінка ситуації, яка складається з оцінки мотиваційної значущості ситуації і оцінки загальної ситуації досягнення. При цьому М. Ш. Магомед-Емінов виділив особливі структурні компоненти, які виконують спеціальні функції у процесі мотиваційної регуляції діяльності: мотивація актуалізації (спонука й ініціація діяльності), мотивація селекції (процеси вибору цілі і відповідних дій), мотивація реалізації (виконання дій і контроль реалізації намірів), мотивація постреалізації (процеси, спрямовані на зміну дій або їх припинення). Результати експерименту дозволили М. Ш. Магомед-Емінову зробити висновок про те, що вибір цілі визначається не тільки когнітивними структурами, але й іншими детермінантами: зміною мотиваційної значущості самої ситуації; відчуттям компетентності в ситуації досягнення, відчуттям конкретної компетентності в визначеній сфері. Так, реципієнти з мотивом досягнення при високій компетентності вибирають складні задачі, а при низькій компетентності — легкі задачі. Реципієнти з мотивом уникнення

невдачі при високій компетентності вибирають дуже легкі задачі, а при низькій компетентності — дуже складні.

Проблемі мотивації досягнення присвячено численні теоретичні і емпіричні дослідження. Мотивацію досягнення і її зв'язок з діяльністю досліджували Г. Мюррей, К. Левін, Р. Андерсон, В. Скотт, М. Ю. Орлов, Р.С. Вайсман, А.К. Маркова, В.І Степанський, В.М. Матюхіна, Т.О. Сабліна та інші. Мотивація досягнення розглядається як структурне утворення, мотиви якого — досягнення успіху і уникнення невдачі складаються з потреби досягнення цілі та її антиципація, інструментальної активності, результату діяльності і ставлення до цієї діяльності оточуючих.

У сучасній зарубіжній психології існує два протилежних підходи до вивчення мотивації досягнення: динамічний і когнітивний. Оскільки вони розроблялися в рамках парадигми «очікування і цінність» і сформульовані, головним чином, для відповідей на питання про те, яка мета із кола наявних альтернатив буде обиратися, характеристики мотиваційної тенденції дії аналізуються лише на етапі вибору мети.

Г. Мюррей визначив потребу у досягненні як можливість досягати, оволодівати, долати перепони і премагати їх. У 1935 році Г. Мюррей та К. Морган розробили Тест Тематичної Апперцепції, а у подальшому Д. Мак-Келланд на основі ТАТ розробив методику діагностики мотивації досягнення і виявив індивідуальну різницю мотиву, його силу і стійкість. Активне дослідження мотивації досягнень починається з початку 50-х років минулого століття. Прояви мотивації досягнення були виявлені Д. Мак-Келландом у дітей 3-4 років, коли діти спробували отримати позитивні результати в грі і проявили наполегливість у досягненні успіху.

У теорії мотивації досягнення об'єктом дослідження стала наполегливість. Прояв наполегливості в контексті мотиваційних залежностей досліджувався у зв'язку із значущістю цілі і силою мотиву, з очікуванням успіху або невдачі і ставленням особистості до причини успіху і невдачі. Зокрема, Г. Клаус

вважав, що мотивація досягнення є там, де діяльність спрямована на виконання соціальних вимог і підлягає оцінці.

Х. Хекхаузен своїми дослідженнями підтвердив, що наполегливість залежить від сили і якості мотивації. Він розглядав мотив досягнення як когнітивну диспозицію індивідуальних способів функціонування процесів мотивації, як систему самооцінки і відносив мотивацію досягнення до внутрішньої мотивації.

Аналізуючи зв'язок між діяльністю і мотивом досягнення, Х. Хекхаузен виділив три групи показників загального розвитку мотивації досягнення, які відповідають мотиваційним детермінантам діяльності досягнення:

- привабливість успіху і невдачі (показники, які пов'язані з реакцією на результат особистісної діяльності і формують когнітивні передумови переживання успіху і невдачі);
- особистісний стандарт (показники, які пов'язані з когнітивними передумовами формування особистісних стандартів);
- тип атрибуції (показники, які створюють передумови для формування типу атрибуції).

Представник когнітивного підходу Р. Стенберг щодо мотивації досягнення зробив висновок, що вона не менш важлива, ніж інтелект. Теоретичні та емпіричні розробки проблеми мотивації досягнення показали, що уявлення про свої здібності впливають на результат діяльності суб'єкта більше, ніж його актуальні здібності. Так, вчений показав у своїх дослідженнях, що мотивація стає основним джерелом розбіжностей у досягненні успіху різними людьми, які живуть в одному середовищі. Продуктивність діяльності потребує не тільки розвинутих здібностей, але і таких важливих характеристик, як зацікавленість, віра в свої здібності і можливості в досягненні позитивного результату. Р. Стенберг підкреслює, що особистість у своєму середовищі проявляє більш широкий діапазон мотивації, ніж діапазон здібностей.

Представниками когнітивного підходу розроблено декілька теорій мотивації досягнення: теорія каузальної атрибуції Б. Вайнера, теорія самоефективності А. Бандури, теорія очікуваної цінності Дж. Аткинсона, соціокогнітивна теорія К. Двек, теорія самооцінки М. Кавінгтона. В цих теоріях головна роль відводиться уявленням індивіда про свої здібності.

Дж. Аткинсон розробив концепцію мотивації досягнення як очікуваної цінності, при цьому мотивація в його концепції представлена у вигляді двох сил — *важливість результату для суб'єкта і його досягнення*. В його роботах мотив розглядається як визначений теоретичний конструкт, який відображає стійкі риси поведінки особистості. Основою концепції досягнення є уявлення про ситуацію досягнення, що характеризується наявністю задачі і якістю її виконання, при цьому результат може бути як позитивний, так і негативний. В інтеграційній моделі Дж. Аткинсона представлені такі мотиваційні тенденції — прагнення до успіху, надія на успіх і уникнення невдачі.

Модель Дж. Аткинсона отримала розвиток у рамках когнітивних і динамічних теорій. При вивченні когнітивних змінних були зроблені уточнення з приводу основних мотиваційних установок у структурі мотивації досягнення. До мотиваційних тенденцій надії на успіх і уникнення невдачі додана ще одна установка. Так, Х. Д. Шмальт встановив, що компонент уникнення невдачі є комплексний і включає тенденцію активного уникнення неуспіху у зв'язку з відчуттям особистісної нездібності.

Ю. М. Орлов внутрішню мотивацію учбової діяльності розділяє на пізнавальну і мотивацію досягнення, які породжуються і задовольняються учбовою ситуацією, і розглядає ситуацію, яка актуалізує потребу у досягненнях як «певну конфігурацію ключових об'єктів, яка в умовах даної культури оцінюється суб'єктом як можливість або умова для отримання значимого результату, покращення результату, можливість змагатися з самим собою» [103, с. 17-18]. Учбові і пізнавальні

потреби Ю. М. Орлов співвідносить з процесуальними характеристиками діяльності, а потребу в досягненні — з результативними. При цьому він зробив спробу відділити потребу у досягненні в якості внутрішнього мотиву від потреби у визнанні. На думку автора, ці потреби, хоча і перехрещуються, але не ідентичні, і різниця полягає у тому, що при задоволенні потреби у досягненні виникає почуття перемоги над ситуацією, а не над іншою людиною, тобто особистість прагне утвердити себе не по відношенню до інших, а у власних досягненнях.

Р. де Чармс розробив програму змінення мотивів досягнення у рамках учбових занять, яка заснована на проміжних когнітивних процесах атрибуції успіху, невдачі і самооцінці. В основі його програми лежить феномен переживання мотиву досягнення, акцентом програми була особистісна відповідальність за результат. Ним було виділено у програмі такі етапи:

1. Постановка реалістичних, але високих цілей.
2. Усвідомлення своїх сильних і слабких сторін.
3. Віра в ефективність особистісної діяльності.
4. Визначення конкретних форм поведінки, які дозволять досягти своїх цілей.
5. Отримання зворотного зв'язку про досягнення.
6. Вміння приймати на себе відповідальність за свої дії, їх наслідки і нести відповідальність за дії інших.

М. Ворверг мотив досягнення розглядав як систему самооцінки. Результатом дослідження стала розроблена ним програма поліпшення самооцінки. Корекції підлягали три детермінанти системи мотивів: процеси формування рівню домагань, каузальна атрибуція і самооцінка.

Розвиток мотивації досягнення розглядається деякими авторами, насамперед, як формування активної життєвої стратегії. Так, на думку К. О. Абульханової-Славської, «особистість за допомогою своєї активності знаходить предмети, умови та ситуації задоволення потреб, регулює окремі дії та вчинки і певним чином категоризує, моделює, перетворює дійсність.

Активність, у широкому розумінні слова, — це притаманний особистості спосіб організації життя, регулювання та саморегуляції на основі інтеграції потреб, здібностей, стосунків особистості і життя, з одного боку, та вимог до особистості, суспільства та обставин — з іншого» [1, с. 113-114].

Усі представлені моделі і теорії відображають підходи до розвитку мотивації досягнення: *емоційно-когнітивний, атрибутивно-поведінковий, особистісної причетності, формування системи цілей*. У представників цих теорій і моделей переважає мотив досягнення успіху над мотивом уникнення невдачі.

3.1.2. Вплив віртуального середовища на мотиваційну сферу молодших школярів

Впровадження сучасних інформаційних технологій у практику навчання є необхідною умовою не тільки для інтелектуального, творчого розвитку учнів, а й створення умов для переходу до нового рівня освіти. Стрімкі зміни сучасного середовища ставлять вимоги і перед школою — адаптувати молодшого школяра до сучасних умов життя, розвиваючи творчі здібності, самостійність і вміння організувати своє дозвілля.

Безумовно, використання інформаційно-комунікативних технологій у початкових класах розвиває вміння учнів орієнтуватися в інформаційному просторі, оволодівати навичками роботи з інформацією і обмінюватися нею. Сьогодні учень легко і швидко вчиться користуватися новими комунікативними засобами, тому що прогрес відобразився на різноманітних сторонах нашого життя, і практично всі діти знайомі з роботою мобільних телефонів, а більшість — і з комп'ютерами. Вплив комунікативних засобів на розвиток особистості учнів, на думку психологів, неоднозначний, іноді полярний: від безумовної користі до безумовної шкоди. Так, до позитивних сторін П. Гринфілд відносить розвиваючий ефект мультимедійних ігор. На його думку, існує зв'язок між ігровою практикою і тестовим інтелектом, при цьому зростають по-

казники невербального інтелекту, розвивається старанність і наполегливість. З іншого боку, захоплення іграми може гальмувати розвиток уяви, образного мислення, заважати нормальній адаптації дитини до умов сучасного життя. Численні дослідження свідчать про те, що учні молодших класів не так активно використовують Інтернет, як підлітки, тому що вони більш підконтрольні батькам, але все залежить від сімейного середовища, в якому підрастає і виховується дитина.

На соціалізацію молодшого школяра впливає і перегляд телепередач. За даними численних досліджень, учні знаходяться перед телевізором 2-4 години, при цьому вони переглядають не тільки мультфільми, але і програми для дорослих. Тому телебачення все частіше здійснює стихійний вплив на психіку підростаючого покоління. З одного боку, відбувається розвиток пізнавальних процесів, мовлення дитини, легко засвоюється вербальна інформація, а з другого боку — підвищується тривожність, агресивність, засвоєння дитиною негативних поглядів і моделей поведінки.

Так, Н. Постман пояснює проблему зниження дитячої допитливості надмірністю загальнодоступної інформації і втраченою авторитету дорослих, тому що в основному більшість інформації дитина отримує з перегляду телепрограм, а не із спілкування з батьками. На думку дослідників Х. Тойнерта і Б. Шорба, деякі дитячі програми в цікавій формі надають інформацію, задовольняючи поверхневу допитливість, і не викликають поглибленого інтересу до проблеми, не розширюють світогляд дитини. Інформаційне середовище як фактор впливу на розвиток молодшого школяра неоднозначне, але для дітей воно абсолютно природне, тому що вони в ньому існують з народження.

На мотиваційну сферу молодшого школяра впливає також реклама, яка спрямовує його активність у визначеному напрямку. Мотиваційна сфера молодших школярів динамічніша і мінливіша, ніж пізнавальна, крім того, діти мають низьку психологічну стійкість до сприйняття телевізійної реклами.

Дослідження К. Мак Гвайера (1985), В. Гюнтера і Дж. МсАліра (2002), Д. Лемиш (2007) підтвердили, що інтенсивність телевізійної реклами має найбільший психологічний вплив на школярів семи-дев'яти років.

У рекламних роликах представлені мотиви-стимули, які впливають на мотиваційну сферу школярів і актуалізують їх потреби, перетворюючи у діючі мотиви. Дослідження психологів проблеми впливу реклами на молодших школярів виявило зміну в ієрархії мотивів: так, мотив досягнення успіху змінюється на ігровий мотив, пізнавальний — на мотив престижу, широкий соціальний мотив змінюється на вузький соціальний мотив і мотив уникнення невдачі. Негативний вплив віртуального середовища на молодших школярів, які ним занадто захоплені, можна мінімізувати за допомогою контролю за переглядом телепрограм і комп'ютерних ігор з боку батьків.

3.1.3. Особливості прояву самооцінки і відповідальності в молодшому шкільному віці, і їх вплив на формування мотивації досягнення

Особливості прояву мотивації досягнення і вплив її на поведінку учнів тісно пов'язані з самооцінкою, цей зв'язок розповсюджується і на рівень домагань особистості. Самооцінка виконує регулятивну функцію і розглядається як складне динамічне утворення, від якого залежить ефективність учбової діяльності і розвиток особистості у цілому.

Неадекватна самооцінка (як завищена, так і занижена) веде до виникнення внутрішніх конфліктів і негативно впливає на розвиток особистості.

Американський психолог У. Джемс вивів формулу: **Самооцінка = Успіх/Рівень домагань**, яка відображає прагнення особистості до підвищення самооцінки через підвищення домагань, з метою досягти успіху, або зниження домагань, щоб уникнути невдачі. Рівень домагань — це той рівень складності

завдання, який особистість прагне досягти, з урахуванням динаміки успіхів і невдач у конкретній діяльності. Адекватність самооцінки знаходиться у прямій залежності від адекватного рівня домагань. Прийнято вважати, що рівень своїх домагань особистість встановлює так, щоб зберегти свою самооцінку на визначеному рівні, з урахуванням і оцінкою минулих успіхів і невдач.

Перед учнем молодших класів виникає необхідність ставити цілі і контролювати свою поведінку, але самоконтроль на даному етапі розвитку може здійснюватися лише під керівництвом дорослих. Велике значення учень молодших класів приділяє оцінці своїх інтелектуальних можливостей іншими. Частіше свої неуспіхи в учбовій діяльності учні пояснюють різними утрудненнями і причинами, але вони не співвідносять свої успіхи з недостатніми інтелектуальними здібностями.

Критерієм самооцінки прийнято вважати порівняння себе з іншими людьми. Проведені Л. І. Божович дослідження дозволили зробити висновок, що пізнання іншого випереджає пізнання себе, а з допомогою порівняння себе з іншими особистість усвідомлює свої вчинки і дії. Оцінка оточуючими людьми якостей особистості і результатів її діяльності виступає важливим джерелом розвитку самооцінки. У формуванні самопізнання учня суспільна оцінка «по-перше, як критерій відповідності його поведінки вимогам оточуючих якби вказує людині на характер її взаємин з оточуючим середовищем і тим самим визначає і її емоційне благополуччя, її поведінку і її відношення до самої себе як суб'єкта поведінки. По-друге, суспільна оцінка допомагає людині виділити ту чи іншу якість з конкретних видів поведінки та діяльності і зробити її предметом свідомої оцінки самої людини» [21, с. 173].

Самооцінка молодших школярів формується у процесі виховання. До моменту вступу до школи у розвитку самооцінки дитини виникає значний стрибок. Л. С. Виготський вважав, що у цей період (7 років) починає складатися самооцінка як стійке ставлення дитини до себе. Особистість починає управ-

ляти і контролювати свою діяльність з погляду нормативних критеріїв, а процес формування самоконтролю залежить від рівня розвитку самооцінки. У школярів молодшого віку проявляються різні види самооцінки. Самооцінка може бути стійкою і нестійкою, адекватною і неадекватною. Неадекватна самооцінка може бути як завищеною, так заниженою. Стійкість самооцінки залежить від успіхів і неуспіхів у діяльності, від оточення особистості і не змінюється під впливом ситуації. Нестійка самооцінка формується під впливом оточуючих людей і залежить від їх думки. Правильна самооцінка дуже важлива для психічного здоров'я учня тому, що реальний погляд на свої успіхи і невдачі, критичне ставлення до себе з урахуванням своїх здібностей і можливостей, дозволяє визначати адекватні цілі. Адекватна самооцінка дозволяє учню реально оцінювати свої успіхи і невдачі, бути критичним до себе.

При неадекватній завищеній самооцінці — в учня виникає ідеалізоване бачення образу-Я, унікальності своїх можливостей і цінності для оточуючих, відсутність критичності до себе, а ігнорування невдач призводить до перекручення реальності і уявлень про себе. Таким учням важко визнавати свої помилки, недоліки знань, здібностей, прояви лінощів і погану поведінку. Іноді у таких учнів виникають емоційне відторгнення, відчуження шкільного оточення і небажання ходити до школи. Такій дитині потрібна своєчасна допомога психолога.

Важлива якість високої самооцінки — її пластичність, самооцінка змінюється під впливом успіху (збільшується) або невдачі (знижується) і допомагає розвитку особистості учня. Ця якість, з одного боку, спрямовує учня на досягнення поставлених цілей і мобілізацію його потенційних можливостей, а з другого, потребує великих емоційних витрат для збереження високої самооцінки. Учні з завищеною самооцінкою схильні до насмішок і критики щодо однокласників, часто зарозумілі, перебільшують свої можливості, прагнуть бути у центрі уваги за будь-яку ціну і мають хворобливе самолюбство. Завищена

самооцінка веде до заздрощів, образливості і конфліктності у міжособистісних відносинах.

Для учнів з заниженою самооцінкою характерні тривожність, нерішучість, зайва критичність і вимогливість як до себе, так і до оточуючих. Вони часто знаходяться у поганому настрої, підкреслюють недоліки інших і схильні до акцентуацій характеру. Таким чином, самооцінка особистості визначає особливості поведінки і міжособистісного спілкування.

Стійка самооцінка молодшого школяра впливає і на його рівень домагань. Для формування рівня домагань важливе значення має не тільки вміння передбачати успіх або невдачу, але й оцінювати і враховувати минулі успіхи і невдачі. Динаміка успіхів і невдач особистості впливає на рівень домагань, який може бути адекватним (обрані цілі відповідають здібностям і умінням) і неадекватно завищеним або заниженим. Занижений рівень домагань може бути як при низькій самооцінці, так і при високій.

З часом в учнів молодшого шкільного віку конкретно-ситуативна самооцінка перетворюється у більш узагальнену і самостійну, учень вже критичніше ставиться не тільки до себе, а й до вчителів і дорослого оточення. Самостійна і стійка самооцінка починає виконувати функцію мотиву діяльності молодшого школяра.

Для молодшого школяра дуже важливий авторитет вчителя, якому він довіряє і намагається виконувати всі його вимоги. Успіхи і невдачі в учінні, як і оцінка вчителя результатів навчальної діяльності, впливають на самооцінку учня. У нього поступово починає формуватися установка на оцінку своїх можливостей, яка спрямована на осмислення своїх особистісних якостей і дій. Оцінка вчителя відображає співвідношення досягнутих результатів в учінні з розумовими здібностями учня. Оціночний погляд вчителя впливає на формування думки всього класу, розподіляючи учнів на встигаючих, середніх і невстигаючих, при цьому стабільні неуспіхи впливають на самооцінку, і вона падає ще нижче, а до учня приклеюють-

ся ярлик невстигаючого у всіх сферах діяльності. У відмінника, навпаки, формується завищена самооцінка, яка іноді породжує зневажливе ставлення до тих, хто навчається гірше за нього. Формування критичної самооцінки досягнутих результатів в учбовій діяльності і вміння враховувати думки інших сприяє вихованню самоконтролю і самопізнання у учнів. Самооцінка вважається необхідним компонентом розвитку самопізнання, вона дозволяє контролювати свою діяльність з погляду нормативних критеріїв і орієнтувати свою поведінку відповідно до соціальних норм і правил. Самооцінка виконує функцію найбільш адекватного мотиву учбової діяльності — мотиву досягнення. На мотивацію досягнення успіху впливають вимоги, які особистість пред'являє до себе, і чим ці вимоги вище, тим вище будуть досягнення.

Мотивація досягнення проявляється в успішності учбової діяльності, у прагненні до поставлених цілей і прояву наполегливості. Невдачі, які часто повторюються, можуть деморалізувати учня молодших класів і привести до недооцінки своїх можливостей. Учні, орієнтовані на успіх, частіше досягають своїх цілей. Пізнавальна діяльність учнів, орієнтованих на успіх, а не на невдачу також відрізняється. Перші легше сприймають і засвоюють учбовий матеріал, а їх оптимізм допомагає активно знаходити оптимальні шляхи виходу із складних ситуацій в учбовій діяльності. Учні з мотивацією досягнення, орієнтованою на уникнення невдачі, більше потребують уваги з боку батьків, вчителів і особливого визнання за досягнутий ними успіх.

Мотивація досягнення сприяє формуванню відповідальності, яка набирає найбільшої актуальності до моменту вступу дитини до школи, тому що від рівня її розвинутої залежать успіхи в учбовій діяльності. Учень повинен брати на себе відповідальність і контроль за виконанням шкільних вимог, а не перекладати її на доросле оточення.

Більшість дослідників відносять відповідальність до стійких характеристик особистості і підкреслюють важливість

емоційних переживань учнем своїх результатів в учбовій діяльності, тобто задоволення позитивним результатом або тривога за наслідки невдачі.

М. В. Матюхіна і С. Г. Ярікова розглядають відповідальність в учбовій діяльності як прояви вміння планувати і організувати свою діяльність, застосування вольових зусиль і самостійності при виконанні домашніх завдань, виконання вимог вчителя і прояв позитивного ставлення до навчання [98].

Методи і прийоми формування вольових якостей, до яких і відноситься відповідальність, В. І. Селіванов поєднує у декілька груп [125]. До першої групи відносяться методи, спрямовані на формування правильних переконань. У другій групі поєднуються практичні методи, які допомагають розвивати і закріплювати відповідальну поведінку. До третьої групи відносяться прийоми, які спонукають збільшувати вольові зусилля для формування відповідальності. Четверта група об'єднує методи самовиховання. Автор вважає, що формувати відповідальність можна тільки при наданні їй суспільного сенсу.

3.1.4. Експериментальне вивчення особливостей мотивів досягнення молодших школярів

З метою вивчення особливостей мотивів досягнення сучасних молодших школярів було проведене експериментальне дослідження на базі ЗОШ І-ІІІ ступенів м. Боярка Києво-Святошинського району.

У дослідженні брали участь учні 1-4 класів (74 учня). Метою дослідження було: дослідити вплив самооцінки на успішність у навчанні, реально діючі мотиви досягнення і особливості прояву вольових якостей — наполегливості і відповідальності в учнів молодшого шкільного віку в процесі учбової діяльності.

Методи дослідження:

1. Бесіда.
2. Методика виявлення атрибуції відповідальності.

3. Методика «Вирішення уявних ситуацій».
4. Методика визначення емоційного рівня самооцінки.
5. Методика «Драбинка».

Експериментальна робота з учнями першого і другого класів проводилась індивідуально.

Методика «Драбинка» [95, с. 47] спрямована на виявлення в учнів уявлень про себе і відображає адекватність самооцінки молодших школярів. Учням було запропоновано на драбинці з семи сходинок розмістити учнів свого класу і відмітити своє місце серед них. Робота з учнями першого і другого класів проводилась індивідуально для того, щоб кожен з них мав змогу пояснити свій вибір сходинки. Так, 57% учнів першого класу поставили себе на першу сходинку, але більшість з них не змогли пояснити чому («Мені там більше подобається», «Я поставила на цю сходинку свою подружку, а ми завжди поруч», «Перша – найкраща», «Я вище за всіх»), що може бути пов'язане з невмінням співвіднести свою думку з оцінкою оточуючих. Також завищену самооцінку мають 36% другокласників («Я вмю грати у шахи», «Я завжди найкращий, тому що так кажуть мої батьки», «Мені подобається бути на першому місці»). Порівняння результатів першого і другого класу показало деяке зниження завищеної самооцінки. Друга і третя сходинки відображають адекватну самооцінку учнів. Серед учнів першого класу 39% бачать себе на другій і третій сходинках, і так само вважають 47% другокласників. Четверту сходинку займають учні із зниженою самооцінкою. Проблемну самооцінку мають 3% першокласників і 5% другокласників. П'яту і шосту сходинки займають учні з заниженою самооцінкою.

Самооцінка може бути занижена ситуативно, але своєчасна допомога психолога і увага вчителя не дозволить закріпитися низькій самооцінці на все життя. Такі учні, як правило, дуже чутливі і плаксиві, погано йдуть на контакт і наперед впевнені у своєму неуспіху, а своє місце на сходинці пояснюють так: «Я не можу бути на високій сходинці, тому що я не вмю

швидко рахувати», «Мене називають тупим і неуважним», «Я ще не готовий навчатися у першому класі», «В мене поганий почерк і я ніколи не зможу красиво писати». Такі пояснення відображають сприймання дорослими учня і програмують його на негативне ставлення до навчальної діяльності взагалі. У цьому віці ще немає стійкої уваги, і формування учбових навичок у кожного учня проходить по-різному, тому своєчасна підтримка і похвала за самостійність, старанність, невеликі успіхи у навчанні впливають на підвищення самооцінки.

Сьома сходинка відображає різке зниження самооцінки. У нашому дослідженні по одному учню першого і другого класу знаходяться на цієї сходинці. Ці учні мають дефекти мовлення, і тому над ними часто насміхаються, що впливає на міжособистісні стосунки з однокласниками. Дуже низькі успіхи у навчанні деморалізують учнів, і в них зникає бажання до навчання, тому що вони самі або оточення програмують їх на неуспіхи. Такі учні потребують особливої емоційно-позитивної уваги і підтримки як з боку батьків, так і вчителя, і психолога.

Учні третього і четвертого класів показали приблизно однакові результати. Кількість учнів з завищеною самооцінкою значно знизилась як у третьому, так і у четвертому класі (відповідно 18% і 12%). Адекватні самооцінки навпаки підвищилися до 67% у третьому і в четвертому класах. Одночасно збільшилась кількість учнів зі зниженою самооцінкою — 13% третьокласників і 16% учнів четвертого класу. Порівняння зниження самооцінки з успішністю учбової діяльності засвідчило, що успішність цих учнів теж знизилась. Індивідуальна бесіда з учнями показала, що більшість з них свої неуспіхи у навчанні пояснюють поганою увагою, навчальними здібностями і занадто складними завданнями, але ніхто з них не вказав на відсутність старанності і свою неуважність.

Ефективність учбової діяльності залежить не тільки від вміння вирішити складне завдання, але і від сформованих у минулому досвіді очікувань. Позиція вчителя, незалежно

від причин зниження успішності, відіграє вирішальну роль у подоланні або закріпленні цього відставання, тому що погіршення у навчанні шкідливо впливає і на стосунки з однокласниками, і на зниження самооцінки. У такому випадку Л. А. Першіна рекомендує ефективний прийом «гарантованого успіху», який формує мотивацію успішності у діяльності, знімає напругу в учня і невіру в себе, підвищує самооцінку. Сутністю прийому є організація діяльності, яка передбачає позитивний результат. На самооцінку учня впливає оцінка шкільної успішності, яка переноситься і на його особистість, а її критерії залежать від дорослого оточення. В учнів третього класу підвищується критичність і вимоги до себе у порівнянні з другокласниками, вони вже оцінюють не тільки хороші і погані вчинки, але досягнення і невдачі в учінні.

Емоційний рівень самооцінки визначався за допомогою методики А. В. Захарової, яка включає 5 субтестів, що відображають емоційну складову самооцінки.

1. Субтест відображає рівень самооцінки (високий, адекватний, низький).
2. Субтест показує ставлення до близьких людей.
3. Субтест визначає соціальну зацікавленість і ступінь близькості до важливих для учня людей.
4. Субтест визначає ступінь егоцентризму.
5. Субтест відображає індивідуалізацію.

Результати дослідження емоційної складової самооцінки показали, що серед учнів першого класу високу самооцінку мають 64% школярів. Більшість з них не зовсім адекватно сприймають особливості свого образу-Я, вони егоцентричні, впевнені у своїй унікальності і відчують перевагу над своєю родиною. Хоча прояви егоїзму характерні для цього віку, і учні емоційно залежать від дорослого оточення, все ж дозволяють собі тиснути на батьків, і в більшій мірі – на бабусь і дідусів. Безумовно, прояв надмірної любові і гіперопіки з боку родини впливає на усвідомлення своєї унікальності і сприяє формуванню високої самооцінки, яка у подальшому буде ко-

регуватися досягненнями в учбовій діяльностяхми. 31% першокласників має адекватну самооцінку, а 7% мають низьку самооцінку. Учні з заниженою самооцінкою дуже сором'язливі і боязливі. Вони часто відчують емоційний дискомфорт і погано адаптуються до нових умов і незнайомих людей. Результати показали, що вони частіше знаходяться під тиском близьких — братів або сестер, страждають від недостатньої уваги з боку членів родини, часто відчують себе пригніченими, але одночасно можуть подавляти тих, хто має з ними тісний емоційний контакт. Такі учні частіше спрямовані не на досягнення успіху, а на уникнення невдачі в учбовій діяльності, щоб захистити себе від покарання.

Серед учнів другого класу мають високу самооцінку 41%, адекватну — 49%, низьку — 10%. Висока самооцінка стимулює учнів до прояву активності і прагнення до досягнення успіху в учбовій діяльності, вони самі прикладають максимальні зусилля для отримання успіхів у навчанні. Учні з високою самооцінкою часто переоцінюють свої можливості у навчальній діяльності, але проявляють настирливість у досягненні цілей. Учні зі зниженою самооцінкою очікують тільки невдачі у діяльності, а їх нормальному розвитку перешкоджає занадто висока самокритичність і невіра в себе. Така позиція школяра негативно впливає на успішність у навчання, і учень може опинитися у замкненому колі, з якого йому важко вибратися без допомоги дорослих.

Результати третього класу виглядають так: високу самооцінку мають 33%, адекватну — 58%, низьку — 9%. Порівняння шкільної успішності з самооцінкою показали, що в учнів з високою самооцінкою успішність не знижується і залишається приблизно на тому ж рівні. В учнів з адекватною самооцінкою успішність може коливатися. Знижена самооцінка учнів відображається на їх ставленні і до учбової діяльності, вони часто не прикладають зусиль до отримання хороших результатів, поступово звикаючи до ярлика невстигаючих учнів. Учні з адекватною самооцінкою вибирають задачі, які відпо-

відають їхнім можливостям, і можуть поступово збільшувати їх складність. У самооцінці відображаються не тільки минулі досягнення учня, але і його прагнення. Як правило, самооцінка у цьому віці нестійка і може змінюватися.

Емоційний компонент самооцінки учнів четвертого класу практично не відрізняється від третьокласників. Високий рівень самооцінки мають 32 %, адекватний — 55 %, 13 % — мають низький рівень. Як бачимо, кількість учнів з адекватною самооцінкою збільшується від класу до класу.

Учні третього класу з хорошою успішністю у навчанні мають адекватну або високу самооцінку, тобто самооцінка має пряму залежність від рівня успішності. Бесіда з учнями, які мають низьку самооцінку, показала, що більшість з них відставання з деяких предметів пояснюють занадто високими вимогами вчителя і не сприймають свою неуспішність як невдачу. В учнів четвертого класу зниження самооцінки супроводжується зниженням успіхів практично з усіх предметів, а коли знижується і рівень домагань, то відставання стає вже стабільним і негативно впливає на особистість. Такі діти вважають, що їх старанність вчитель все одно не помічає і занадто знижує оцінки. Перевага неуспішності над успіхом в учбовій діяльності призводить до невіри в себе, тривожності і почуття неповноцінності. Успішні в учбовій діяльності учні налаштовані на успіх і очікують успіху не тільки в учбовій діяльності.

Характер особистісної відповідальності учнів молодших класів, її спрямованість досліджувалась за допомогою методики «Вирішення уявних ситуацій», розробленою М. В. Матюхіною і С. Г. Яріковою [98, с. 62-73]. Авторами було запропоновано ряд уявних експериментальних ситуації, вирішення яких відображає ступінь розвитку локусу контролю відповідальності школярів. Методика містить 10 запитань з двома варіантами відповідей. Відповіді відображають екстернальну (зовнішню) та ітернальну (внутрішню) спрямованість відповідальності опитуваних. Кожен учень може набрати від 0 до 10 балів. Бали від 0 до 5 відображають екстернальну спрямова-

ність відповідальності або зовнішній локус контролю, а бали від 5 до 10 - інтернальну спрямованість або внутрішній локус контролю. Різні види локусу контролю означають ті якості, які характеризують схильність особистості приписувати відповідальність за результат своєї діяльності зовнішнім факторам (екстернальний, зовнішній локус контролю) або власним зусиллям і здібностям (інтернальний, внутрішній локус контролю). Локус контролю вважається стійкою властивістю особистості і формується в процесі її соціалізації. Учні, які володіють внутрішнім локусом контролю, більш впевнені в собі і наполегливі в досягненні поставлених цілей, урівноважені, і в них домінує мотив прагнення до успіху.

Учням другого-четвертого класу було запропоновано уявити собі 10 конкретних шкільних ситуацій, які пов'язані з невиконанням учнями деяких завдань вчителя або шкільних правил поведінки. Можливі причини невиконання завдань учителя можна розподілити на два види: 1) причиною невиконання є сам учень, суб'єктивні причини; 2) причиною невиконання є інша людина або об'єктивні причини. Учням необхідно проаналізувати запропоновані твердження і пояснити можливу причину своєї поведінки в подібних ситуаціях. На думку авторів методики, відповідальний учень не повинен звинувачувати інших, посилатись на складні обставини, а має пояснювати невиконане доручення лише своїми суб'єктивними особливостями. При обробці результатів враховується кількість відповідей, які вказують на суб'єктивні причини. Враховується також думка вчителя про відповідальність кожного учня за п'ятибальною шкалою. *5 балів* отримує учень, який завжди відповідальний в учбовій діяльності, *4 бали* — не завжди, але частіше відповідальний, *3 бали* — іноді відповідальний, *2 бали* — рідко відповідальний, *1 бал* — зовсім не проявляє відповідальності.

Результати проведеного дослідження учнів другого-четвертого класів свідчать про те, що відповідальність молодших школярів ще є недостатньо сформованою якістю. Учень

неохоче бере відповідальність за результати свого учіння на себе, виправдовує свою поведінку зовнішніми причинами. Дослідження показало, що тільки 21 % учнів 2-4 класів мають інтернальний локус контролю. В більшості запропонованих ситуацій вони стараються брати на себе певну частину відповідальності. Причому тільки 2 % учнів повністю відповідають за свої можливі дії, 23 % учнів у 5 ситуаціях приписують відповідальність зовнішнім факторам, а в 5 – беруть відповідальність на себе, пов'язують всі події зі своєю поведінкою, характером, здібностями. У більшості учнів 2-4 класів переважає екстернальний локус контролю. В запропонованих ситуаціях вони всі події пояснюють впливом зовнішніх факторів. 13 % учнів зовсім не беруть на себе відповідальність, їм важко визнавати, що за невиконане завдання відповідальні вони самі.

Серед учнів 2-го класу результати розподілились так: 42 % учнів мають екстернальний локус контролю; 28 % учнів пояснює всі події властивостями свого характеру; 20 % учнів мають інтернальний локус контролю; 10 % учнів зовсім не беруть на себе відповідальність.

В учнів 3-го класу: 44 % – мають екстернальний локус контролю; 22 % – інтернальний; 34 % – в залежності від ситуації; тільки 1 % – повністю бере на себе відповідальність.

41 % учнів 4-го класу мають екстернальний локус контролю; 23 % – інтернальний; 24 % – в залежності від ситуації; 12 % – зовсім не хочуть брати на себе відповідальність. Учні, які відповідально ставляться до навчальної діяльності, мають хороші успіхи у навчанні, тобто показники відповідальності позитивно впливають на шкільну успішність.

Учні 2-4 класів, які мають екстернальний локус контролю, схильні шукати причини невиконання завдань у зовнішніх обставинах і не беруть відповідальність на себе. Оцінка вчителем відповідальності учнів показала, що відповідальні учні мають кращі результати в учбовій діяльності. Дослідження підтвердило тісний зв'язок між проявом відповідальності і

успішністю в навчанні. Істотні вікові розходження у прояві відповідальності в учнів 2-4 класів не виявлені.

У першому класі робота за цією методикою не проводилась, тому що учням дуже складно змоделювати для себе таку ситуацію, у зв'язку з відсутністю шкільного досвіду. З ними була проведена пояснювальна бесіда про відповідальне ставлення до діяльності на прикладах казкових героїв. В обговоренні мультфільму «Маша і Ведмідь» учні з задоволенням брали участь і надавали правильні характеристики головним героям, оцінюючи кожного з них. Першокласники зробили висновок, що Ведмідь поводить себе правильно, він відповідальний, тому що дорослий, а Маша — ще дитина, і їй все дозволено, тобто, на їх думку, відповідальність характерна тільки для дорослих і вони повинні відповідати за вчинки дітей.

Для виявлення того, як учні першого класу розуміють поняття «відповідальність» і якого учня можна назвати відповідальним, дітям були поставлені такі запитання:

- ✓ Як ти розумієш, що таке відповідальність?
- ✓ Якого учня ти б назвав відповідальним?
- ✓ Назви найбільш відповідальних учнів у вашому класі. Чому?
- ✓ Назви найбільш безвідповідальних учнів у класі.
- ✓ Чому?

Результати показали, що більшість учнів не мають правильного уявлення про відповідальність і не можуть сформулювати і описати образ учня, якого можна назвати відповідальним. На їхню думку, на уроках вони себе поведуть відповідально, тому що слухають вчителя, а вдома відповідальність для них не має значення, тобто для них відповідальність розповсюджується тільки на учбовий процес у школі. Термін відповідальність учні розуміють буквально, в залежності від конкретної ситуації. Значна кількість учнів взагалі не змогла пояснити значення цього терміну.

Для учнів другого класу додатково було запропоновано оцінити свою особисту відповідальність і вибрати те твердження, яке йому відповідає:

- ✓ Я дуже відповідальний учень.
- ✓ Я відповідальний, але не завжди.
- ✓ Я не дуже відповідальний.
- ✓ Я безвідповідальний.

Після бесіди більшість учнів другого класу правильно пояснили термін «відповідальність», описали відповідального учня з притаманними йому якостями, але не змогли назвати відповідальних і невідповідальних учнів, сплутавши відповідальність з доброзичливістю, а невідповідальність з агресивністю. Більшість другокласників вважають себе не завжди відповідальними, тому що іноді відволікаються на уроці. Значних відмінностей між відповідями першокласників і другокласників не виявлено.

Більшість учнів 3-4 класів розподіляють своїх однокласників на відповідальних і невідповідальних учнів, тобто вони вже можуть критично оцінювати один одного, але пояснюють це через ставлення до себе («Він відповідальний, тому що він мій друг», «Вона невідповідальна, тому що жадібна»).

Локус контролю пов'язаний з атрибуцією відповідальності. Для визначення типу атрибуції учнів другого-четвертого класу використовувалась анкета, яка була розроблена М. В. Матюхіною та модифікована Т. О. Сабліною. Анкета складається з двох питань і переліку відповідей на них. Питання анкети і перелік можливих відповідей торкаються причин успіхів і неуспіхів в учбовій діяльності. Серед причин успіхів учні обирають старанність, розумові здібності, легкість завдань для них. Неуспішність у навчанні вони пояснюють у першу чергу невдачею, складністю завдань. Відповідальність за успіхи і невдачі приписуються двом інтернальним факторам — зусиллям і здібностям, двом екстернальним факторам — складністю завдань і випадку. Внутрішній тип атрибуції притаманний учням, які пояснюють причину успіху або неуспіху своїми зу-

силлями і здібностями. У випадку, коли учень причину успіху або неуспіху пояснює складністю завдання, тобто зовнішніми обставинами, можна вважати, що це зовнішній тип атрибуції.

У молодшому шкільному віці відповідальність знаходиться у процесі формування і залежить від того, як розвивається й ускладнюється діяльність учня. Доцільно розглядати прояв відповідальності у молодших школярів окремо в різних видах діяльності.

Відповідальність учнів, паралельно зі школярами, оцінювали вчителі. При співпаданні оцінки відповідальності учня і вчителя, підтверджувалась інформація про адекватність самооцінки відповідальності учнем. При оцінці учнем цієї якості вище, ніж оцінив учитель, самооцінку відповідальності можна вважати неадекватною, завищеною. У випадку, якщо оцінка учня нижча за оцінку вчителя, вважається, що це неадекватна, занижена самооцінка. Часто занижена самооцінка вказує на те, що учень не усвідомлює своїх успіхів і не реагує на неуспіхи, він поступово зникає до ситуації безвідповідальності. Навчаються такі учні з великою напругою, рідко проявляють самостійність та ініціативу. Учні, які мають занижену самооцінку, можуть її підвищити за рахунок роботи над собою, допомоги і контролю з боку дорослих. Вважається, що завищена самооцінка також може гальмувати прояв відповідальності в учнів початкових класів. З усіх учнів молодших класів із завищеною самооцінкою в нашому дослідженні тільки невелика частина проявляє відповідальність в учбовій діяльності. Учні з високою самооцінкою, як правило, впевнені в своїх силах, можуть з легкістю виправити помилки і вважають невдачі наслідком зовнішніх обставин.

Адекватна самооцінка відповідальності допомагає учню побачити свої позитивні і негативні сторони, створює можливість для самовдосконалення. Більшість учнів з адекватною самооцінкою відповідальності реально проявляють цю якість у навчанні.

Серед учнів молодших класів, які ще не мають реального уявлення про свої можливості, значна кількість школярів з низьким рівнем навчальних досягнень. Труднощі та неуспіхи, що виникають у процесі навчання, поглиблюються негативними оцінками з боку вчителя та однокласників і призводять до посилення негативного ставлення до навчання, і, як результат, ще більше знижується рівень навчальної діяльності, погіршуються оцінки, а з боку батьків — з'являються санкції і покарання.

3.2. Динаміка розвитку мотивів учіння молодших школярів (Захарчук Т.П.)

3.2.1. Значення вивчення динаміки розвитку мотивів учіння молодших школярів у сучасних умовах

У національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. пріоритетним проголошено здійснення особистісно орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі. Інформатизація освіти, застосування нових інформаційних технологій у шкільному навчанні вимагає від підростаючого покоління вміння орієнтуватися у швидкоплинному потоці інформації та ефективно здобувати нові знання з різноманітних джерел. Сьогодення вимагає від сучасної школи перебудови не тільки методів і форм роботи, але й принципів, підходів до виховання і навчання учнів. Перед школою стоїть завдання повноцінного розвитку особистості школяра, щоб на кожному етапі розвитку в навчально-пізнавальній діяльності дитина досягала свого найвищого результату, який не просто забезпечує оволодіння певним рівнем знань, умінь і навичок, а й стимулює учня до саморозвитку, підвищення пізнавальної активності та позитивної мотивації навчання. Особливого значення сьогодні набувають питання управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у педагогічному процесі, створення належних

умов для розвитку дитини, максимальної реалізації її творчого потенціалу та потреби у самоствердженні, самореалізації та самоактуалізації у навчально-пізнавальній діяльності.

Молодший шкільний вік має великі резерви формування мотиваційної сфери учіння. Тому саме в учнів цього віку необхідно формувати стійкі інтелектуально-пізнавальні мотиви та мотиви пізнавальної активності, позитивне ставлення до учбової діяльності, що сприятиме розвитку здатності школяра до саморозвитку та самовдосконалення. Саме у молодшому шкільному віці формується основа для подальшої учбової діяльності учня. Результативність учбової діяльності залежить від мотивів, які спонукають учня до активності, визначають її спрямованість та впливають на ефективність учбової діяльності школяра.

У зв'язку з цим зростає інтерес психологів та педагогів до проблем мотиваційного забезпечення ефективності та результативності навчання, динаміки розвитку різних категорій мотивів упродовж навчання у початковій школі та їх вплив на навчальну успішність молодшого школяра, до пошуку нових шляхів підвищення рівня пізнавальної активності та позитивної мотивації навчання школярів.

3.2.2. Психологічні особливості та місце учіння в діяльності молодшого школяра

Розглянемо, як визначаються в сучасній психології поняття «учіння», «навчання», «навчальна діяльність» та «учбова діяльність». Існують різні підходи науковців до тлумачення поняття «учіння».

Я. А. Коменський під учінням розуміє здобування учнем знань, умінь розв'язувати різні задачі і виконувати різні завдання.

Л. С. Виготський визначає учіння як специфічний вид діяльності, в якій відбувається формування психічних новоутво-

рень через «присвоєння» дитиною культурно-історичного досвіду людства.

О. М. Леонт'єв під поняттям «учіння» розуміє набування знань, умінь та навичок під час виконання адекватної діяльності, в результаті якої засвоюється відповідний досвід.

П. Я. Гальперін учінням називає засвоєння учнем знань на основі спеціально здійснюваних дій. Разом з Н. Ф. Талізінною він розробив теорію поетапного формування розумових дій, у якій предметом засвоєння стали отримані знання та дії.

Д. Б. Ельконін та В. В. Давидов під учінням розуміють спеціальний вид учбової діяльності, яка має певну структуру.

С. Д. Максименко дає таке визначення: «Учіння — це такий механізм активності, який завдяки циклічному повторенню будь-яких дій, життєвих ситуацій приводить до перетворення їх змісту в емпіричне знання, у власність, придатну для використання» [91, с. 440].

Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн створили психологічну теорію діяльності та почали розглядати учіння як діяльність. Так, О. М. Леонт'єв учіння відносить до провідного виду діяльності, а С. Л. Рубінштейн — до особливого: «...учіння виділяється як особливий вид діяльності, для якого научення, оволодіння знаннями та навичками є не тільки результатом, але й ціллю» [120, с. 80]. Підхід до учіння, як до діяльності, передбачає розгляд співвідношення знань і вмінь тому, що знання не можуть бути засвоєними поза учбової діяльності. Учіння, як діяльність, має певні особливості. Д. Б. Ельконін виділяє такі головні особливості учіння:

- у навчальній діяльності суб'єкт діяльності стає спеціальним предметом змін. Тобто суб'єкт навчання є одночасно його об'єктом;
- у молодшому шкільному віці навчання стає провідною діяльністю.

Тобто формування особистості та розумовий розвиток відбувається головним чином саме у ході навчання. Отже, поняття «учіння» багатогранне і не має єдиного визначен-

ня. У сучасній вітчизняній психології найбільш поширеною стала думка про те, що учіння — це специфічна форма індивідуальної активності, керована свідомою метою та спрямована на засвоєння знань, формування вмій і навичок та розвиток самого учня.

Вступ дитини до школи змінює весь перебіг її життя, її об'єктивне становище в суспільстві, відбувається перебудова всієї системи її стосунків з навколишнім середовищем. Учбова діяльність висуває до маленького школяра нові вимоги, пов'язані з виконанням нових обов'язків, які обумовлені специфікою учбової діяльності, вимогами школи, що визначає розвиток нових якостей особистості. На початку навчання в школі учіння, яке стає провідним типом діяльності молодшого школяра, суттєво змінює мотиви його поведінки і розкриває нові джерела розвитку. У дітей з'являються нові мотиви (інтереси, наміри, бажання, потреби). Те, що має відношення до навчання, стає для них значимим, першочерговим, а те, що стосується ігрової діяльності — стає менш важливим і значимим. Тобто в молодшому шкільному віці проходить зміна провідних видів діяльності: від ігрової діяльності до навчальної, відбувається перестановка в ієрархічній мотиваційній системі учня. Провідним видом діяльності молодшого школяра стає учіння, яке суттєво змінює мотиви його поведінки, розкриває нові джерела розвитку, впливає на формування позитивного ставлення до навчання і є джерелом формування повноцінних соціальних мотивів учбової діяльності. Навчальна задача є центральним компонентом учіння, а формування пізнавальних мотивів у молодшому шкільному віці є основою для подальшого успішного навчання.

У процесі навчання відбувається взаємодія вчителя та учнів. Учитель стимулює, спрямовує та управляє активністю учня. Активність учня спрямована на оволодіння системою знань і способів їх застосування під час виконання нових завдань, у результаті чого формуються навички та вміння, накопичуються певні знання й відбувається розвиток особистості,

що є головною метою та результатом учбової діяльності учня. Учбова діяльність — складний процес, який включає в себе дії з усвідомлення змісту учіння та дії, пов'язані з переробкою цього змісту. Ця діяльність має свої специфічні компоненти. Д. Б. Ельконін та В. В. Давидов розглядають учбову діяльність у єдності п'яти компонентів: мотивації, учбової задачі, учбових дій, дій самооцінки та дій самоконтролю.

Експериментальні дослідження проблем навчальної діяльності та мотивації учіння показали, що найбільш успішно навчання відбувається за умови позитивного ставлення учнів до навчальної діяльності. Тоді вони докладають багато зусиль для засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, у них присутнє бажання якомога краще виконати завдання. В учнів, які добре навчаються, розвивається мотивація досягнення і престижна мотивація. Їх приваблюють різні (в тому числі й складні) навчальні дисципліни, вони докладають вольові зусилля до подолання інтелектуальних труднощів, проявляють наполегливість у досягненні навчальної мети. Невстигаючі учні здебільшого цікавляться більш легкими дисциплінами, їх приваблює нескладна навчальна діяльність, ігрові компоненти уроку. У таких учнів поступово формується мотивація уникання невдачі і компенсаторна мотивація, а мотиви досягнення успіху та престижна мотивація взагалі не сформовані, або виражені дуже слабо.

Під впливом учіння відбуваються суттєві зміни у спрямованості особистості, її характері і здібностях, інтелектуальній та емоційно-вольовій сферах. Головною умовою виникнення та розвитку психологічних новоутворень у процесі учіння є активність учня як суб'єкта учбової діяльності.

Учбова діяльність характеризується високим рівнем усвідомлення, змістовністю, цілеспрямованістю і активністю учнів. В. В. Давидов вважає, що способи здійснення учбової діяльності дуже різноманітні і повинні включати в себе дослідницько-пізнавальні, проблемно-творчі і репродуктивні дії. Він зазначає, що учбова діяльність здійснюється шляхом

вирішення навчальних задач: «Для того, щоб у молодших школярів... формувалась повноцінна учбова діяльність, вони повинні систематично вирішувати учбові задачі. Головна особливість учбової задачі полягає у тому, що при її вирішенні школяр шукає і знаходить спільний спосіб підходу до багатьох... задач певного класу...» [51, с. 71].

Отже, учбова діяльність — це діяльність суб'єкта з оволодіння узагальненими способами учбових дій та саморозвитку в процесі розв'язання навчальних задач на основі зовнішнього контролю й оцінки, які переходять у самоконтроль та самооцінку. Учбова діяльність має складну структуру і її розвиток продовжується протягом всього навчання у школі. Головна мета учбової діяльності полягає в засвоєнні наукових знань та відповідних їм умінь та навичок. Продуктом учбової діяльності є здобуті та систематизовані знання, на базі яких формуються вміння та навички розв'язувати теоретичні й практичні задачі.

Учбова діяльність починається з постановки найближчих та віддалених цілей. Процес досягнення віддалених цілей залежить від того, наскільки вірно сформульовані найближчі цілі і наскільки усвідомлений процес їх досягнення. Цілі учбової діяльності повинні спрямовувати діяльність учня на отримання знань. Діяльність являє собою процес вирішення задач, тобто цілей у конкретних умовах їх здійснення. Ще одним компонентом структури учбової діяльності є засоби, за допомогою яких учень досягає поставленої цілі. Засвоєння знань і способів дій у процесі навчання є прямим продуктом учбової діяльності. Інші види діяльності, які не є учбовими, складають побічний продукт діяльності, але теж відіграють важливу роль у формуванні досвіду особистості. Отже, учбова діяльність здійснюється шляхом вирішення учбових задач.

На початку навчання в школі у дитини вже сформовані певні мотиви, але вони ще не пов'язані зі змістом учбової діяльності. Тому зміст учбової діяльності і мотиви не співпадають.

Необхідно сформувати у молодшого школяра потребу в учінні як у діяльності, тобто пізнавальну мотивацію. Формування такої мотивації тісно пов'язане зі змістом і способами учіння.

3.2.3. Психологічні особливості формування мотивів учіння молодших школярів

Одним із стрижневих напрямків вивчення та дослідження в психології є мотивація і в першу чергу — мотивація діяльності. Учбова мотивація визначається як окремий вид мотивації, який включений в учбову діяльність і характеризується силою і стійкістю учбових мотивів. Сила учбового мотиву є показником прагнення, спонуки учня й оцінюється за інтенсивністю усвідомлення потреби і самого мотиву, а стійкість оцінюється за наявністю цього мотиву в усіх основних видах учбово-пізнавальної діяльності учня, за стійкістю установок, прагнень та намірів учня.

Існують різні погляди на класифікацію мотивів учбової діяльності. П. М. Якобсон розрізняє мотиви за емоційним забарвленням модальності — позитивні та негативні. Л. І. Божович виділяє широкі соціальні мотиви і учбово-пізнавальні. Іноді всі мотиви поділяють на дві великі групи: мотиви, які породжуються самою учбовою діяльністю, і мотиви, які лежать за межами учбового процесу і пов'язані лише з результатами учіння. Такі мотиви можуть бути широкими соціальними і вузько особистісними. О. М. Леонтьєв виокремлює мотиви, які лежать в основі учбової діяльності за рівнем їх усвідомлення учнями — «мотиви, що розуміються» («знані»), тобто усвідомлювані та реально діючі. Він вважає, що усвідомлювані мотиви можуть стати реально діючими лише за певних умов. На його думку, учень знає, чому треба вчитися, але це не завжди спонукає його до учіння. Наприклад, першокласник знає, що виконувати домашнє завдання — його обов'язок, розуміє, що коли не виконає уроки — може отримати погану оцінку, засмутити батьків. Але часто такий «знаний» мотив буває пси-

хологічно недієвим. Та коли батьки обіцяють покарати учня, якщо він не вивчить уроки, то мотив «уникнути покарання» стає реально діючим, і учень виконає роботу. «Знані» (усвідомлювані) мотиви виявляються у здатності учня розповісти, що спонукає його до учіння, а також визначити головні для себе мотиви учіння. Про реально діючі мотиви можна дізнатися, аналізуючи успішність учня, вміння долати труднощі в навчанні, його ставлення до виконання домашніх завдань та намагання розв'язувати задачі підвищеної складності.

М. В. Матюхіна у своїй класифікації виділяє такі мотиви:

1. Мотиви, які знаходяться в самій учбовій діяльності:

а) мотиви, пов'язані зі змістом учіння, з прагненням учня оволодіти новими знаннями, способами дій і т.д.;

б) мотиви, пов'язані з процесом учіння, коли учень прагне проявляти інтелектуальну активність, його приваблює не тільки отриманий результат, а й сам процес учбової діяльності.

2. Мотиви, пов'язані з тим, що лежить поза самою учбовою діяльністю:

а) широкі соціальні мотиви:

✓ мотиви обов'язку та відповідальності перед суспільством, учителями, батьками, однокласниками і т.д.;

✓ мотиви самовизначення в майбутньому та мотив самовдосконалення;

б) вузькі особистісні мотиви:

✓ мотиви благополуччя (прагнення отримати хороші оцінки, похвалу);

✓ мотиви престижу (бажання зайняти достойне місце серед однокласників);

в) негативні мотиви:

✓ мотивація запобігання неприємностей [97].

На думку А. К. Маркової, як пізнавальні, так і соціальні мотиви можуть мати різні рівні:

1. Рівні пізнавальних мотивів:

- широкі пізнавальні мотиви (прагнення оволодіти новими знаннями);

- навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів добування знань, самостійність в отриманні знань);
- мотиви самоосвіти (орієнтація на отримання допоміжних знань, самовдосконалення).

2. Рівні соціальних мотивів:

- широкі соціальні мотиви (розуміння соціальної значимості учіння);
- вузькі соціальні, або позиційні мотиви (прагнення зайняти визначену позицію у стосунках з іншими людьми, одержати їхнє схвалення, заслужити у них авторитет);
- мотиви соціального співробітництва (орієнтація на різноманітні способи взаємодії з оточуючими людьми).

Але більшість авторів виділяють два основних типи мотивації учіння:

- ❑ пізнавальні мотиви, безпосередньо пов'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання (власний розвиток у процесі учіння, пізнання нового, невідомого раніше);
- ❑ соціальні мотиви, пов'язані з різноманітними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми (розуміння необхідності учіння для подальшого життя суб'єкта учіння, процес учіння як можливість спілкування з вчителями, однокласниками, заслужити у них авторитет).

Мотиви учбової діяльності не існують ізольовано один від одного, а знаходяться в складному взаємозв'язку: одним належить основне значення в стимуляції навчальної діяльності, іншим — допоміжне. Виділяють такі функції учбових мотивів: *спонукальну* (характеризує енергетику мотиву, викликає активність учня), *спрямовуючу* (відображає спрямованість енергії мотиву на визначений об'єкт) та *регулюючу* (визначає найбільш значимий мотив, який впливає на характер діяльності та обумовлює поведінку особистості). Ці функції в єдності утворюють мотиваційну сферу особистості. Ефективність та результативність учбової діяльності залежить від тих мотивів,

які спонукають учня до активності, спрямованої на засвоєння знань, подолання труднощів у навчанні, формування навичок та вмінь.

Велике значення для успішної навчальної діяльності має формування відповідних мотивів, зокрема інтересу до знань, до методів самостійного здобування знань, до способів саморегуляції навчальної діяльності, раціональної організації своєї навчальної праці та бажання вчитися і досягти високих результатів. Для цього необхідно використовувати такі методи навчання, які б давали можливість учневі проявити ініціативу та самостійність, активну пошукову діяльність. Подолання труднощів в учбовій діяльності також може викликати до неї інтерес та бажання досягти вищих результатів. Пізнавальний інтерес до окремої навчальної дисципліни виникає за умови накопичення знань та вмінь і виділення дитиною специфічного змісту даного предмету, переживання успіху в учінні, яке спонукає дитину до самостійної і активної пізнавальної діяльності. Важливе місце у мотиваційній сфері особистості займають також цілі, які учень ставить перед собою; вони забезпечують виконання окремих учбових дій і реалізацію мотивів. Отже, головна задача мотивації учіння є така організація навчальної діяльності, яка б сприяла покращенню якості та ефективності цієї діяльності, допомагала розкрити мотиваційний потенціал учня. На формування навчальної мотивації також впливає продумана система заохочень учнів за успіхи та покарання за невдачі в навчанні. Заохочування повинні не тільки відповідати реальним успіхам, але й враховувати зусилля, затрачені на цю діяльність. Покарання повинні відігравати стимулюючу роль для того, щоб активізувати мотиви навчальної діяльності, які спрямовані на досягнення успіху, а не на спроби уникнути невдач.

Для розвитку інтересу до будь-якої діяльності важливе відчуття її успішності, що викликає впевненість учня у власних можливостях. В учбовій діяльності молодших школярів обов'язково присутня орієнтація на результат діяльно-

сті, на підтримку та позитивну оцінку учителя. Позитивно оцінений вчителем успіх у навчанні виступає реально діючим мотивом учіння. Оцінка вчителя формує в учня переживання успіху або невдачі, стає для дитини джерелом радості або розчарування. Оцінка впливає на інтелектуальну та емоційно-вольову сферу учня, є однією із дієвих стимулів пізнавальної діяльності, сприяє формуванню впевненості у своїх силах, викликає бажання досягти ще вищих результатів.

Якщо учень часто отримує низькі оцінки — він може звикнути до цього і втратити надію на зміну свого положення. Такий учень проявляє невпевненість, нерішучість, і це призводить до формування в нього заниженої самооцінки, що негативно впливає на його навчально-пізнавальну діяльність та активність. Учневі молодших класів важко самому подолати негативні емоції, які викликає ця невпевненість. Задача вчителя — створити умови для виникнення та розвитку позитивних переживань учня, впевненості у своїх силах, виявити та усунути причини, які заважають досягненню успіху, і визначити сприятливі психолого-педагогічні умови для формування у них стійкої позитивної мотивації учіння.

Як зазначає М. В. Матюхіна, оцінка є одним із засобів формування активності учнів, яка сприяє усвідомленню ними зв'язку між оцінкою та знаннями. За результатами проведеного нею дослідження, у 62,6% учнів молодших класів оцінка пов'язана з позитивними чи негативними емоціями, і лише 17,2% учнів встановлюють безпосередній зв'язок між оцінкою та знаннями. Як бачимо, оцінка є реально діючим мотивом учіння. Оцінюючи учбову діяльність учнів молодших класів, учителю необхідно враховувати:

- ✓ затрачену енергію, старанність, з якою учень виконував завдання;
- ✓ раціональність способу, який використано для вирішення учбової задачі;
- ✓ мотиви, цілі, прагнення;
- ✓ можливості досягти більшого успіху в навчанні.

Отже, позитивно оцінений вчителем успіх у навчанні посилює позитивне ставлення молодшого школяра до навчально-пізнавальної діяльності, розвиваючи при цьому пізнавальні мотиви учіння та активність учня, викликає прагнення до повторного переживання успіху як засобу підвищення самооцінки та рівня домагань і є фактором переходу до більш високого рівня мотивації учіння.

3.2.4. Дослідження динаміки мотивів учбової діяльності молодших школярів у психології

У процесі навчання відбувається формування та розвиток особистості дитини, в тому числі й її мотивації. Численні психологічні дослідження свідчать про те, що мотиви учбової діяльності учнів змінюються з віком і залежать від тих змін, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, від рівня пізнавальної потреби, з якою дитина приходить до школи, від рівня організації навчального процесу та від зовнішніх обставин життєдіяльності учня. Кожен шкільний вік характеризується мотивами, які домінують. Характеристики мотивів, які пов'язані з віковими періодами розвитку дитини, мають як позитивні, так і негативні риси. Сприятливими чинниками для розвитку широких соціальних мотивів (розуміння необхідності вчитися, відповідальності і т.д.) у молодшому шкільному віці є довірливість, відкритість, віра учнів у беззаперечний авторитет учителя, готовність добросовісно виконувати його завдання, прагнення відповідати всім його вимогам. Ці сприятливі умови виникають тоді, коли учні проявляють активну пошукову діяльність, відчувають задоволення від інтелектуального напруження, успіхів у навчанні. Низька активність та самостійність, недостатня осмисленість, орієнтація більше на результат учіння, а не на способи навчальної діяльності, нераціональна організація своєї навчальної праці, відсутність інтересу до подолання труднощів та некритичне

ставлення до себе (часто — завищена самооцінка) — відносять до негативних рис мотивації молодших школярів.

На розвиток навчальної мотивації сучасного молодшого школяра впливають не тільки взаємини учня з учителем, але й атмосфера у класному колективі, зумовлена особливостями стосунків, які встановлюються між учнями у процесі учіння, вміння учня працювати не тільки на себе, а й на колектив. Соціальні мотиви проявляються у розумінні учнем свого обов'язку перед суспільством, школою, батьками, а мотиви співробітництва — у прагненні до виконання різних видів колективної діяльності. Отже, головна задача мотивації учіння — організація навчальної діяльності, яка б допомогла розкрити внутрішній мотиваційний потенціал кожного учня. Становлення мотивації — це не просто збільшення позитивного чи негативного ставлення до навчання, а й ускладнення структури мотиваційної сфери та спонукань, встановлення більш зрілих взаємозв'язків між ними.

Як показали дослідження, до кінця дошкільного періоду в дитини вже сформовані широкі соціальні мотиви, серед яких домінуючими є мотиви самовдосконалення та самовизначення. Це створює позитивну спрямованість та особистісну готовність до навчання у школі. Упродовж навчання в молодших класах у мотивації школярів відбуваються певні зміни. Вони помічаються уже в 2 класі і особливо помітні в учнів 3 класу. На початку навчання у школярів формується інтерес до самого процесу навчальної діяльності, їм подобається відвідувати школу, спілкуватися з однолітками на перерві, носити форму, портфель, готувати уроки, тобто вони включаються в нову для себе діяльність учіння, займають новий статус серед оточення. Чимало першокласників тривалий час приваблює зовнішня сторона шкільного життя, їх хвилює лише новизна статусу школяра. Пізніше виникає інтерес до перших результатів навчальної діяльності, учень починає розуміти, що учіння — це серйозна робота, яка вимагає посидючості, усвідомлення необхідності та важливості навчання, опанування загальними

способами учбових дій, активної пізнавальної діяльності. Це може викликати у молодшого школяра негативні емоції, невпевненість у своїх силах, нерішучість, у результаті чого може виникнути небажання першокласника до учіння. Завдання вчителя та батьків у цей період – розкрити перед школярем практичний зміст шкільної навчальної діяльності, її значущість в опануванні новими знаннями та вміннями, створити умови для виникнення та розвитку позитивних переживань, відповідальності, впевненості у своїх силах, виявити та усунути причини, які заважають досягненню успіху. Тільки після появи інтересу до результатів учбової діяльності формується інтерес до змісту навчання, виникає потреба набувати нові знання. Тому, одним із основних завдань навчально-виховного процесу є пошук дієвих шляхів формування стійкої позитивної мотивації учбової діяльності, без якої вона буде неефективною. Таким чином, сформованість мотивації учіння є передумовою засвоєння знань, умінь, навичок та всебічного розвитку особистості молодшого школяра.

3.2.5. Динаміка та розвиток мотивів учіння молодших школярів

У молодших школярів відбуваються перестановки в ієрархічній мотиваційній системі, з'являються нові інтереси, бажання, потреби, прагнення. Провідними мотивами в цей період є «безпосередньо діючі мотиви». В цей період з'являються нові соціальні мотиви, які пов'язані з відчуттям обов'язку, з необхідністю навчатися у школі, отримати освіту. Але ці мотиви часто лишаються «знаними», а реально діючими виступають мотиви отримання похвали вчителя, високої оцінки. В учнів молодших класів з різною успішністю соціальні мотиви виражені по-різному. Учням з високою успішністю цікаво вивчати складні шкільні дисципліни та задачі, вони отримують задоволення від інтелектуальних зусиль під час виконання складних учбових завдань, у них яскраво виражена мотивація досяг-

нення успіху, яка поєднується з мотивом отримання похвали та високих оцінок. Невстигаючих учнів приваблюють більш легкі, на їх думку, дисципліни та полегшені шкільні завдання, ігрові елементи уроку, мотив досягнення успіху у них слабо виражений, а мотив уникнення невдачі до кінця навчання в початковій школі набуває значної сили.

Мотивація учіння у молодших школярів розвивається в кількох напрямках. Широкі пізнавальні мотиви (інтерес до знань) вже до третього класу можуть перейти в учбово-пізнавальні мотиви (інтерес до способів отримання знань). Широкі соціальні мотиви розвиваються від загального розуміння значимості учіння до більш глибокого усвідомлення необхідності вчитися. Позиційні соціальні мотиви в цій віковій групі виражені в прагненні отримати хороші оцінки, схвалення вчителя і батьків, зайняти певне місце серед однолітків у класі, уникнути покарання.

На розвиток мотиваційної сфери молодших школярів впливає зміст навчального матеріалу. Повноцінні мотиви навчання, пов'язані з його цілями та змістом, збільшують можливість успішного засвоєння знань. Малозмістовний навчальний матеріал обумовлює швидке зниження інтересу до учіння у дітей цього віку. Досліджуючи особливості формування інтересу до змісту та процесу засвоєння знань, М. В. Матюхіна визначила пріоритетні напрямки у вирішенні даної проблеми:

- спрямованість на усвідомлення учнем мети учіння;
- озброєння учнів способами успішного виконання дій, що стимулює їх активність та підтримує мотивацію [97].

Формування пізнавальної мотивації повинно здійснюватись ще на ранніх етапах навчання. М. І. Алексєєва зазначає, що мотиви учбової активності молодших школярів залежать від вікових та індивідуальних особливостей учня. Ці мотиви є наслідком психологічної переробки особистістю тих впливів, які надходять від школи, громадських установ, сім'ї і зумовлюються достатньо усвідомлюваним чи недостатньо усвідомлюваним

млюваним ставленням до них. М.І. Алексєєва відмічає, що інтерес до процесу навчання в учнів поєднується з почуттям задоволення від успішно виконаного завдання, з прагненням бути освіченою й корисною для суспільства людиною. Тому до кінця молодшого шкільного віку в учнів необхідно сформувати стійкі інтелектуально-пізнавальні мотиви та мотиви учбової активності, що сприятиме розвитку інтересу до способів здобуття нових знань, позитивного ставлення до учбової діяльності в учнів цього віку. Це дасть змогу закласти міцну базу для розвитку особистості, здатної до пізнавальної активності, саморозвитку та самовдосконалення.

А.К. Маркова вважає, що при аналізі мотивів учбової діяльності та динаміки мотивів учіння молодших школярів необхідно не лише визначати домінуючий мотив, але й враховувати всю структуру мотиваційної сфери учня. Вона виділяє в цій структурі такі ієрархічні рівні: потреба в учінні, смисл учіння, мотив учіння, мета, емоції, ставлення та інтерес. Л.І. Божович у 1950 році досліджувала ієрархічну систему мотивів учіння дітей 1-2 класів і отримала такі результати: 1) «*мотив навчання з метою освіти*» було виявлено у 76% опитуваних; 2) «*мотив, пов'язаний з майбутньою професією*» — у 16% учнів; 3) *інтерес до навчання* було виявлено у 8% учнів. Вона зазначає, що для молодших школярів найбільш характерним є тип мотивації учіння, який не пов'язаний з інтересом до знань і потребою в їх отриманні.

О.М. Леонт'єв, вивчаючи динаміку учбової мотивації в різних вікових групах, виділив три етапи розвитку учбових мотивів. *На першому етапі* (у початкових класах) у молодших школярів переважають мотиви, які лежать у самому учінні. *На другому етапі* (у середніх класах) — провідними стають мотиви, пов'язані з шкільним життям, класом та взаєминами з однокласниками. *На третьому етапі* (у старших класах) — мотиви, пов'язані з майбутнім вибором професії і подальшими життєвими планами та перспективами, стають домінуючими [83].

Отже, в учнів молодшого шкільного віку мотиваційна сфера формується, змінюється і перебудовується у процесі діяльності: загальні пізнавальні та соціальні мотиви повинні змінитися на учбово-пізнавальні (інтерес до нових знань та до способів їх здобуття) та більш зрілі форми соціальних мотивів. Формування цих нових рівнів мотивації становить істотний резерв для розвитку позитивної мотивації школярів до здійснення учбової діяльності.

3.2.6. Експериментальне вивчення мотивів учіння молодших школярів

Для проведення дослідження було підібрано 2 методики діагностики мотивів учіння молодших школярів, які взаємодоповнюють одна одну:

1. Анкета для оцінки рівня шкільної мотивації Н. Г. Лусканової.
2. Опитувальник «Виявлення мотивації учіння» В. Г. Кириленко.

Дослідження проводилося в загальноосвітній школі I-III ступенів № 1 Києво-Святошинської районної державної адміністрації Київської області. Об'єм вибірки — 67 учнів перших-четвертих класів, з яких 21 учень першого класу, 10 учнів другого класу, 16 учнів третього класу, 20 учнів четвертого класу у віці від 6 до 10 років.

Вчителі другого, третього та четвертого класів визначили рівень середнього показника успішності (високий, достатній, середній, низький) кожного учня свого класу за всіма навчальними дисциплінами, які вони вивчають.

Підібрані методики розраховані на вміння та навички учнів швидко читати та порівнювати між собою запропоновані варіанти відповідей, самостійно аналізувати й оцінювати свою поведінку. Учні першого та другого класів недостатньо володіють такими навичками. Для подолання цих труднощів у першому і другому класах дослідження проводилося інди-

відуально з кожним учнем, а у третьому і четвертому класах — груповим методом.

Для визначення рівня шкільної мотивації Н. Г. Лусканова розробила систему бальних оцінок. Максимально можлива сума балів за її анкетною дорівнює 30. За кількістю балів встановлено 5 основних рівнів шкільної мотивації:

1-й рівень — *25-30 балів* — максимально високий рівень шкільної мотивації.

У таких учнів є пізнавальний мотив, вони відповідальні, прагнуть добросовісно виконувати всі вимоги та вказівки вчителя, дуже переживають, коли отримують незадовільні оцінки.

2-й рівень — *20-24 бали* — хороша шкільна мотивація. Такі показники має більшість учнів початкових класів, які успішно виконують навчальну діяльність.

3-й рівень — *15-19 балів* — позитивне ставлення до школи.

Ці учні почувають себе у школі достатньо благополучно, але школа не приваблює їх навчальною діяльністю. Їм подобається у школі відчувати себе учнем, ходити у формі, носити портфель, спілкуватися з учителем та однокласниками. Пізнавальні мотиви у них розвинені в меншій мірі.

4-й рівень — *10-14 балів* — низька шкільна мотивація. Такі діти здебільшого відчувають значні труднощі в навчальній діяльності, на уроках часто займаються сторонніми справами, іграми, заважають однокласникам. Вони знаходяться у стані нестійкої адаптації до школи.

5-й рівень — *нижче 10 балів* — негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація. Такі діти мають труднощі у навчанні: вони не справляються з навчальними завданнями, мають проблеми у спілкуванні з учителем, однокласниками. Школа нерідко сприймається ними як вороже середовище. Іноді ці учні відмовляються виконувати завдання, дотримуватись тих чи інших норм і правил шкільного життя.

Серед причин негативного ставлення молодших школярів до учбової діяльності можна назвати наступні: ставлення

учня до вчителя; ставлення вчителя до учня; особиста значущість предмета; розумовий розвиток учня; продуктивність навчальної діяльності; нерозуміння мети навчання; страх перед школою. Зведені результати дослідження рівня шкільної мотивації наведені у таблиці 1, а результати цього дослідження по класах – у таблиці 2.

Таблиця 1

**Загальні результати діагностики мотивів навчання
за Н. Г. Лускановою**

Рівні шкільної мотивації	Кількість досліджуваних	% досліджуваних
Максимально високий	26	38,8%
Хороша шкільна мотивація	16	23,9%
Позитивне ставлення до школи	13	19,4%
Низька шкільна мотивація	10	14,9%
Негативне ставлення до школи	2	3,0%

Таблиця 2

**Результати діагностики мотивів навчання
за Н. Г. Лускановою по класах**

Рівень	Рівні шкільної мотивації	Кількість учнів/% досліджуваних по класах			
		1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.
1	Максимально високий рівень шкільної мотивації	3/14,3%	5/50%	8/50%	10/50%
2	Хороша шкільна мотивація	8/38,1%	3/30%	0	5/25%
3	Позитивне ставлення до школи	6/28,6%	0	3/18,7%	4/20%
4	Низька шкільна мотивація	3/14,3%	1/10%	5/31,3%	1/5%

Рівень	Рівні шкільної мотивації	Кількість учнів/% досліджуваних по класах			
		1 кл.	2 кл.	3 кл.	4 кл.
5	Негативне ставлення до школи	1/4,7%	1/10%	0	0

Результати діагностики шкільної мотивації за Н.Г. Лускановою показують наступне:

- ✓ у першокласників домінує хороша шкільна мотивація (38,1% учнів), показник позитивного ставлення до школи дещо нижчий (28,6%), високий та низький рівні шкільної мотивації у них мають однакові низькі показники (по 14,3% учнів), також у цьому класі виявлено 4,7% учнів, які мають труднощі у навчанні, негативне ставлення до школи, що свідчить про шкільну дезадаптацію;
- ✓ половина досліджуваних учнів другого класу має високий рівень шкільної мотивації, хорошу шкільну мотивацію спостерігаємо у 30% школярів, серед досліджуваних виявлено учнів, які мають низьку шкільну мотивацію (10%) та негативне ставлення до школи (10%), а показник позитивного ставлення до школи взагалі знизився до 0;
- ✓ 50% досліджуваних третього класу мають високий рівень шкільної мотивації, 31,3% досліджуваних мають високі показники низької шкільної мотивації, показники як хорошої шкільної мотивації так і негативного ставлення до школи дорівнюють 0;
- ✓ половина досліджуваних четвертого класу має високий рівень шкільної мотивації, достатньо високі показники хорошої шкільної мотивації (25%) та позитивного ставлення до школи (20%), а от показник низької шкільної мотивації знизився до 5%, а негативного ставлення до школи — до 0.

Таким чином, результати анкетування показали, що показник високого рівня мотивації у першому класі незначний

і починає зростати в учнів другого класу. Показники хорошої шкільної мотивації та позитивного ставлення до школи достатньо високі у першокласників, а в другому та третьому класі – вони різко знижуються. В учнів третього класу показник хорошої шкільної мотивації знизився до 0, а показник низької – зріс до 31,3%. Ці показники корелюють зі шкільною успішністю. Так, у цьому класі високий рівень академічної успішності мають лише 6,2% учнів, достатній – 37,5%, середній – 43,8%, низький – 12,5%.

Було виявлено зв'язок між позитивною шкільною мотивацією та шкільною успішністю учнів. Результати діагностики шкільної мотивації та академічної успішності учнів 2-4 класів зведені у таблиці 3.

Таблиця 3

**Рівень шкільної мотивації та академічної успішності учнів
2-4 класів**

Рівень	Рівні шкільної мотивації	Рівень академічної успішності			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
1	Максимально високий рівень шкільної мотивації	48%	23%	22%	7%
2	Хороша шкільна мотивація	50%	0	37,5%	12,5%
3	Позитивне ставлення до школи	42,8%	28,6%	14,3%	14,3%
4	Низька шкільна мотивація	0	28,6%	57,1%	14,3%
5	Негативне ставлення до школи	0	0	0	100%

Як бачимо з таблиці, хороший рівень шкільної мотивації корелює з високим рівнем шкільної успішності досліджуваних. Тобто є прямий зв'язок – висока і хороша шкільна мотивація

та позитивне ставлення до школи корелює із високими академічними досягненнями учнів.

Питання опитувальника «Виявлення мотивації учіння» В. Г. Кириленко складено з урахуванням внутрішніх і зовнішніх мотивів учіння: позитивних (мотивація успіху) та негативних (уникнення невдач); соціальної значущості учіння та мотивації престижу. Загальні результати діагностики мотивів учіння за цим опитувальником по класам зведено в таблицю 4.

Таблиця 4

**Розподіл відповідей по класам за опитувальником
«Виявлення мотивації учіння» В. Г. Кириленко (у %)**

Мотиви учіння	К л а с и			
	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
Внутрішні мотиви	76,2	90,0	25,0	70,0
Зовнішні позитивні	80,9	90,0	87,5	100,0
Зовнішні негативні	57,1	0	0	0
Соціальна значущість учіння	52,4	10,0	6,3	0
Мотивація престижу	38,1	60,0	6,3	30,0

Як бачимо із таблиці, внутрішні мотиви учіння є особливо дієвими для учнів першого (76,2%), другого (90,0%) та четвертого (70,0%) класів, а у третьокласників вони втрачають свою значущість (25,0%). Відсоток зовнішніх позитивних мотивів учіння зростає протягом початкової ланки навчання до найвищого показника в учнів 4 класу (100%). Переважна більшість досліджуваних учнів прагне отримувати похвалу з боку батьків та вчителів. Найвищий показник зовнішніх негативних мотивів спостерігаємо у першокласників (57,1%). А в наступних класах ці мотиви втрачають свою значущість і знижуються до 0. Отже, примус батьків і страх бути найгіршим у класі є дієвою негативною мотивацією для першокласників. Соціальна значущість учіння особливо дієва для учнів першого класу (52,4%), а в наступних класах вона поступово

втрачає свою значущість: у другому класі — 10,0%, в третьому — 6,3% та 0% — у четвертому класі. Майже всі першокласники вказували на значущість для них шкільної форми, перерви, спілкування на перерві з однолітками тощо. Тобто шкільна атрибутика має значний вплив на навчальну діяльність учнів першого класу. Але мотиви соціальної значущості учіння, спрямованість на оцінку та на уникнення покарання, недостатньо дієві та довготривалі. Отримані результати співпадають з теорією учбової мотивації П. М. Якобсона, який вважав, що знання, які учень початкових класів отримує на уроці, для нього можуть бути лише засобом для досягнення інших цілей: отримати хорошу оцінку, отримати похвалу від вчителів чи батьків, уникнути покарання та ін.

Аналіз результатів дослідження показав, що мотивація престижу шкільного навчання зазнає суттєвих змін від початку навчання (1 клас — 38,1%, 2 клас — 60,0%, 3 клас — 6,3%, 4 клас — 30,0%). Отже, особливо чутливі до оцінки та похвали за результати учбової діяльності учні першого та другого класів. Майже у всіх учнів експериментальної групи виявлена висока спрямованість на оцінку, як вид мотивації. У бесідах, проведених з досліджуваними, з'ясувалося, що не всі учні розуміють об'єктивну роль оцінки, безпосередній зв'язок між оцінкою та знаннями. Майже всі учні вказали, що навчаються тому, що хочуть отримувати високі оцінки. Але це прагнення не заради знань, а щоб вплинути на суспільну думку про себе та підвищити свій престиж.

Мотив «Як самоціль» в опитувальнику В.Г. Кириленко визначається такими твердженнями: «Я навчаюсь тому, що на уроці мені цікаво», «Я навчаюсь тому, що це приносить мені радість», «Я навчаюсь тому, що в наш час треба багато всього знати». Позитивні відповіді на ці питання по класам розподілилися так: 71,5% учнів першого класу, 80% — другого, 43,7% — третього, 100% — четвертого класу. Отже, показники мотиву «Як самоціль» знижуються в третьому класі й максимальні зростають до кінця навчання у молодшій школі.

Відповіді на питання «Найбільше у навчанні мені подобається» розподілилися так: 52,2% учнів більш за все у школі подобається рахувати, додавати, віднімати, ділити, множити; найкраще вдається ліпити та малювати, робити фізичні вправи 34,4% школярів і лише 8,9% учнів найбільше подобається читати, а писати – тільки 4,5% учнів.

Слід зауважити, що, відповідаючи на питання методики, у якій запропоновано визначений перелік мотивів, молодші школярі часто вказують на всі ці мотиви. Учні початкових класів ще важко усвідомлювати себе, аналізувати й оцінювати свою поведінку самостійно. В першому та другому класах дослідження проводилося індивідуально і кожному учневі питання анкет роз'яснювалися, повторювалися, але вони все одно наполягали на своїй відповіді. Тому слід враховувати, що молодші школярі здебільшого самі щиро вірять у те, що вони говорять.

Як бачимо, мотивація учбової діяльності у школярів не є постійною, а має свої вікові особливості. Аналіз результатів проведеного дослідження свідчить про те, що в учбовій діяльності у кожного учня молодших класів водночас можуть проявлятися та бути дієвими кілька мотивів: радість від досягнутих успіхів, усвідомлення необхідності знань у своєму житті, відчуття задоволення своїми навчальними успіхами, бажання не відставати від однокласників, прагнення уникати невдач та ін. Отримані результати дослідження динаміки мотивів вказують на те, що до кінця навчання в початковій школі мотиви учбової діяльності молодших школярів змінюються.

За результатами дослідження можна стверджувати, що в цілому ставлення до школи у молодших школярів позитивне. Показник високого рівня мотивації починає зростати в учнів другого класу і залишається на цьому ж рівні в учнів наступних класів. Показники хорошої шкільної мотивації та позитивного ставлення до школи достатньо високі у першокласників, а в другому та третьому класі вони різко втрачають свою значущість. Підвищення рівня шкільної мотивації

та позитивного ставлення до школи у досліджуваних четвертого класу свідчить про те, що учні вже засвоїли основи учбової діяльності, і навчання у школі знову стало для них цікавим. Було виявлено зв'язок між позитивною шкільною мотивацією та шкільною успішністю учнів — висока шкільна мотивація корелює із високими академічними досягненнями. Також слід зазначити, що відсоток зовнішніх негативних мотивів та соціальної значущості учіння до кінця навчання в молодшій школі знизився до 0.

Внутрішні мотиви учіння є особливо дієвими для учнів першого, другого та четвертого класів. Відсоток зовнішніх позитивних мотивів учіння зростає протягом початкової ланки навчання. Найвищі показники зовнішніх негативних мотивів та соціальної значущості учіння спостерігаємо в учнів першого класу. Але ці мотиви недостатньо дієві та довготривалі. Отримані результати співпадають з теорією учбової мотивації П. М. Якобсона, який вважав, що знання, які учень початкових класів отримує на уроці, для нього можуть бути лише засобом для досягнення інших цілей: отримати хорошу оцінку, отримати похвалу від вчителів чи батьків, уникнути покарання, підвищити свій престиж та ін. Зниження значущості мотивації знань і підвищення значущості мотивації оцінки може свідчити про виникнення соціальної проблеми у навчанні. Мотивація престижу шкільного навчання зазнає суттєвих змін від початку навчання. Особливо чутливими до оцінки та похвали значущих дорослих виявилися учні першого та другого класів.

Як було виявлено в інших дослідженнях, у деяких учнів до третього класу позитивне відношення до учіння може змінитися. Це може призвести до зниження їх активності та інтересу до учбової діяльності, що негативно впливає на шкільну успішність. Це підтверджують результати проведеного дослідження: в учнів третього класу показник хорошої шкільної мотивації знизився до 0, а показник низької — зріс, внутрішні

мотиви учіння втратили свою значущість для третьокласників. Ці показники корелюють з їх шкільною успішністю.

Із отриманих результатів можна зробити висновок про важливість формування та корекції мотиваційної системи учнів. Тому першочерговим завданням навчально-виховного процесу у початковій школі є подолання негативного ставлення учнів до шкільного навчання, розвиток здатності до самовдосконалення, саморозвитку учнів, виховання у них прагнення самостійно здобувати нові знання, бажання долати труднощі у навчанні.

Частина 4. ШКОЛА В ЕПОХУ ІКТ

4.1. Психологічні аспекти запровадження ІКТ у навчально-виховний процес (Гончаренко С.А.)

В умовах стрімкого розвитку інформаційно-комп'ютерних технологій школа почала відчувати великі труднощі у виконанні свого традиційного завдання — підготовки підростаючих поколінь до дорослого життя, оскільки не знайдеться такого вчителя, який зміг би стовідсотково передбачити, яким саме це життя буде. Тому сучасні педагоги намагаються втілити в життя новий, «компетентнісний підхід» до навчання. Однак проведена в лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України експертиза підручників початкової школи та вивчення практики роботи вчителів експериментальних шкіл показали, що процесуальна сторона впровадження компетентнісного підходу (особливо це стосується ключових компетентностей) ще недостатньо розуміється як педагогами-науковцями, так і педагогами-практиками.

Зокрема Державний стандарт початкової освіти стверджує: «Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних та міжпредметних компетенцій». Уже у цьому визначенні закладена певна неузгодженість — якщо ключова компетентність є лише інтеграцією конкретних предметних та міжпредметних компетенцій, то постає запитання — **чий власне завданням є заявлена інтеграція**, тим більше що у визначенні завдань окремих освітніх галузей ключові компетентності включені лише в освітні галузі «Суспільствознавство» (соціальна і громадянська), «Технології» (інформаційно-комунікаційна), «Мистецтво» (всі ключові та предметні ком-

петентності «у процесі опанування художніх цінностей та способів художньої діяльності шляхом здобуття власного художнього досвіду»). Слід відмітити, що достатньо дискусійною є взагалі можливість впровадження компетентнісного підходу на перших етапах початкового навчання, оскільки найменші школярі ще не мають необхідних, базових знань, на яких можна формувати необхідні для компетентності операційні здатності.

Поряд з компетентнісним підходом вчителі, намагаючись «не відставати від життя» і наблизити навчальний процес до реалій, у яких існують діти, безконтрольно і часто бездумно вводять комп'ютерні технології у структуру уроку, щиро вважаючи, що комп'ютер у класі — це ознака «просунутості» та інноваційності всього навчально-виховного процесу.

Звичайно, введення ІКТ у життя школи є нагальною потребою часу. Недаремно ж у Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» говориться: «Впровадження Основних засад розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки дасть можливість забезпечити позитивні зміни в життєдіяльності суспільства і людини, а саме: збільшити рівень захисту прав і свобод людини та її добробуту, активізувати участь громадян в управлінні державою, сприяти розвитку демократії; підвищити конкурентоспроможність України, ефективність державного управління, продуктивність праці у всіх сферах економіки, рівень інформаційної безпеки людини, суспільства, держави, ступінь розвитку інформаційно-телекомунікаційної інфраструктури, зокрема українського сегмента Інтернету; забезпечити перехід економіки до моделі науково-технічного та інноваційного розвитку, збільшити частку наукоємної продукції, сприяти якості та доступності послуг освіти, науки, культури, охорони здоров'я за рахунок впровадження ІКТ; розширити можливості людини отримувати доступ до національних та світових інформаційних електронних ресурсів; створити нові робочі місця, поліпшити умови роботи і життя людини;

поглибити запровадження нормативно-правових засад інформаційного суспільства» [64].

Поставлені в Законі завдання дійсно відповідають можливостям новітніх інформаційних технологій, але їх впровадження в кожній галузі повинно бути підпорядковане завданням, які стоять перед цією галуззю, і, як зазначав ще у далекому 1978 році швейцарський філософ і педагог Шарль Хюммель, «школа має відкрити свої двері для зовнішнього світу» [185, с. 29] і навчити дітей адаптуватись до цього світу.

Якщо провести хоча б найпростіший аналіз рекомендацій щодо використання ІКТ у школі, то можна виокремити кілька підходів, які, на жаль, далекі від розуміння того, що ІКТ — це «...могутній засіб бачення, розуміння світу...» [147, с. 57], здатний створювати ірреальні реальності та підпорядковувати собі людину. Д. Й. Фельдштейн цитує С. Дж. Харріса, який попереджав: «Небезпека не у тому, що комп'ютер одного разу почне думати як людина, а у тому, що людина одного разу почне думати як комп'ютер» [там само, с. 57].

Багато вчителів сприймають новітні інформаційні технології, як просте розширення засобів наочного навчання. Вони вірять, що просте залучення комп'ютерних технологій допоможе їм:

- ✓ підвищити ефективність освітнього процесу;
- ✓ посилити інтенсивність уроку;
- ✓ здійснити диференційований підхід;
- ✓ розвинути наочно-образне мислення.

Найбільше ж надій покладається на впровадження у структуру уроку мультимедійних презентацій, які, на їхню думку, дадуть змогу дітям краще засвоїти матеріал, адже такий показ здійснює не тільки інформаційний, але й емоційний вплив, дозволяє так побудувати урок, щоб досягти максимального навчального ефекту. На уроках математики вже нічого не треба писати на дошці, розгортання всього процесу вирішення задачі або доведення теореми буде введено в саму структуру презентації (Крехмаєр, Попова, Савченко).

Рекламуючи широке залучення ІКТ в навчальний процес у вигляді звичайних, традиційних наочних засобів, але, так би мовити, в модернізованій формі, вчителі забувають, що діти, особливо маленькі, можуть надмірно захоплюватись зовнішньою формою представлення інформації, не вдумуючись в її сутність, що може призвести до формування фрагментарного знання та «кліпового» мислення [147, с. 57].

Дещо інший підхід репрезентовано у ґрунтовній роботі, здійсненій під керівництвом Євгенії Семенівни Полат (на жаль, уже покійної) «Современные педагогические и информационные технологии в системе образования». У перших розділах описані основні тенденції в розвитку систем освіти у світовій педагогічній практиці, показано, що вимоги зміни парадигми освіти із знання центричної на гуманістичну вимагає перегляду всієї системи освіти. До певної міри Є. С. Полат схиляється до думки схожої із М. Дуейї, який вважав сучасний етап розвитку людства епохою «цифрового гуманізму», який визначав як результат «безпрецедентного зіткнення між нашою всеохоплюючою культурною спадщиною і технікою, яка сьогодні є унікальним майданчиком для соціального спілкування. Цей союз безпрецедентний у тому розумінні, що він перерозподіляє концепції та об'єкти, так само як і відповідне їм застосування відкриття нових технологій, які сьогодні проводять переворот у всіх встановлених соціально-культурних категоріях» [58, с. 33]. Однак сам підхід до визначення місця ІКТ у розвитку освіти є занадто технізований, зведений до ролі педагогічно функціональних засобів, причому функціональних засобів з абсолютно унікальними можливостям, оскільки їм притаманні «дидактичні властивості».

За визначенням Є. С. Полат, «під дидактичними властивостями того або іншого засобу навчання розуміються основні характеристики, ознаки цього засобу, які відрізняють його від інших, суттєві для дидактики як у плані теорії, так і практики» [111, с. 186-187]. Формально таке визначення не суперечить загальноновживаному розумінню терміна «Дидактичний»:

1. Прикм. до дидактика... 2. книжн. Повчальний, наставницький. Дидактичний СУМ [55, с. 274] однак розширює його до безмежжя. Так, у книзі виділяються: дидактичні властивості комп'ютера абонента, дидактичні властивості хост-комп'ютера, дидактичні властивості комп'ютера-провайдера. До дидактичних властивостей комп'ютера абонента (тобто користувача) відноситься:

- здатність зберігати, видавати на друк і структурувати передану й отриману інформацію;
- здатність програмного забезпечення комп'ютера відправника і одержувача електронних листів розумітися у структурі зберігання отриманих листів, видаляти або відправляти в архів ті, які втратили актуальність, вести базу даних адрес кореспондентів і т.п.;
- забезпечення гнучкого, комфортного і зрозумілого інтерфейсу для роботи зі складноструктурованою інформацією;
- підтримка роботи з гіпермедійною інформацією;
- підтримка копіювання такого розширеного тексту із одного програмного засобу в інший [111, с. 194].

Дидактичні властивості хост-комп'ютера та комп'ютера-провайдера подані точно у такому ж стилі. Зрозуміло, що тут представлені технічні, а не дидактичні [55, с. 142 (Дидактика. Пед. словник); с. 142-143 (Дидактичний пед. словник); с. 274 (Дидактика, Дидактичний)] властивості комп'ютерів. Кожну з цих властивостей за бажанням можна використовувати при реалізації певної дидактичної мети, але самі по собі ці суто технічні здатності, звичайно, мають вплив на користувачів, навіть дуже сильний вплив, але цей вплив не можна вважати саме «дидактичним», тобто «навчаючим».

Здійснений невеличкий огляд поглядів педагогів на роль ІКТ у навчально-виховному процесі показує, що вони часто схильні бачити в новітніх комп'ютерних технологіях лише новий засіб унаочнення навчання без врахування того впливу, який новий інформаційний світ здійснює на когнітивний

розвиток дітей. Водночас уже проведено багато досліджень, які показують, що починати слід не з механічного залучення комп'ютерів у процес викладання знань, а з переосмислення загальної технології цього викладання. Недаремно ж, в аналітичній записці, підготовленій відділом Гуманітарної політики МОН України стосовно запровадження принципів «відкритої освіти», говориться: «...не можна вважати позитивним... цілковите зведення відкритої освіти тільки до комп'ютеризації, інформатизації та впровадження комунікаційних технологій. Відкрита освіта не може прирівнюватися до використання комп'ютерів і мереж як ще одного «технічного засобу навчання», не зважаючи на неоднакову застосованість різних її складових і аспектів. Відкрита освіта — це передусім нові методи і прийоми навчання, викладання, підготовки і організації освітнього процесу та нові підходи до освіти, базовані на продуктивному і творчому використанні новітніх технологій. Це не самі по собі новітні технології, а їх творче новаторське використання в освітній сфері». При цьому слід не забувати, що зараз, як наголошує Д. Й. Фельдштейн, «...змінюється сприймання людини, її свідомість, мислення, мотиваційно-потребова сфера. Дуже тривожно, що ці зміни достатньо виразно дають про себе знати не тільки у плані появи нових можливостей, посилення енергетичного ресурсу людини, але і в частині наростаючих недоліків — егоїзму, жорстокості, втрати моральних орієнтирів, бажання благополуччя за будь-яку ціну, що призводить до багаточисельних стресів» [147, с. 48]. На жаль, як уже говорилося на початку параграфа, особливості когнітивного розвитку сучасних дітей ще недостатньо вивчені, окремі дослідження носять фрагментарний характер і не дають цілісної картини, а відтак, і педагогічна наука не має достатньо емпіричного матеріалу для того, щоб ефективно, у відповідності до вимог сьогодення перебудувувати навчально-виховний процес. Однак уже зрозуміло, що зараз, як і раніше, актуальними залишаються слова великого нашого співвітчизника Костянтина Ушинського: «Якщо педагогіка

хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна перше пізнати її також в усіх відношеннях» [145, с. 199].

4.2. Вплив інформаційного поля на когнітивний розвиток учнів та завдання інклюзивної освіти *(Манилова Л. М.)*

Проблеми, пов'язані з особливостями впливу сучасних інформаційних технологій, створюваного ними глобального інформаційного поля на підростаючі покоління, попри їх величезну соціальну значимість до сьогодні не мають однозначного розв'язання і залишаються в центрі наукових дискусій. З'являються нові дослідження, у яких переконливо доводиться, що надмірне залучення дітей до віртуального світу затримує їх когнітивний розвиток, порушує процес становлення децентрації, не дає ефективно розвинути соціальним навичкам. Однак є одна категорія дітей, для яких новітні інформаційні технології стали справжньою панацеєю, подарували їм можливість бачити безмежний світ, віртуально мандрувати, знайомитися, отримувати хорошу освіту. Це діти-інваліди і в першу чергу ті, хто має проблеми з рухом. Прикуті до інвалідних візків, замкнені у стінах кімнат вони відпочатку були приречені на когнітивну та соціальну депривацію. Навіть найлюблячі і найтурботливіші дорослі не могли забезпечити їм ті можливості, які надає Інтернет — мандрувати (хай лише візуально), спілкуватися (хай лише у чаті), вчитися в одному класі з іншими дітками (хай навіть за посередництвом скайпу). Обмежені у реальному світі, вони вперше за всю історію людства отримали можливість відчувати себе абсолютно справними у світі віртуальному, а відтак, і формувати повноцінний, незакомплексований образ-Я.

З появою новітніх інформаційних технологій інклюзивна освіта, яка передбачає пристосування шкіл та їх загальної освітньої філософії до потреб усіх учнів і в першу чергу тих, котрі мають особливі потреби, отримала нові майже безмежні

можливості. Водночас і суспільство, хоч і повільно, починає бачити і розуміти «особливих дітей».

Зокрема і в Україні відбувається істотна зміна ставлення суспільства до осіб з проблемами здоров'я, особливостями психофізичного розвитку та оцінки можливостей дітей з особливими освітніми потребами. Все більш стає зрозумілим, що психофізичні порушення не заперечують людської суті, здатності відчувати, переживати, набувати соціального досвіду. Приходить розуміння того, що кожній дитині необхідно створювати сприятливі умови розвитку, що враховують її індивідуальні освітні потреби і здібності. Постає гостра необхідність у розумінні проблем дітей з особливими освітніми потребами, пошані і визнанні їх прав на освіту, бажання і готовність включити їх у дитяче співтовариство. Це допоможе звільнити таких дітей від соціальної ізоляції, сприятиме здоровій взаємодії їх з іншими дітьми та розвитку позитивного, терпеливого, толерантного, лояльного ставлення до них з боку оточуючих. Соціалізація дуже важлива для кожної маленької людини, а для дитини з обмеженими можливостями особливо. І саме школа відіграє найважливішу роль у процесі адаптації дитини до життя. Аналіз стану здоров'я, порушення психофізичного розвитку дитини, бажання батьків надати їй освіту в загальноосвітній школі, виховання в сімейному колі дає поштовх для змін в освітньому процесі.

Система освіти в Україні розглядається як основа національного і духовного відродження суспільства. Її основне завдання полягає у вихованні покоління людей, які здатні оберегти та примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати незалежну, соціальну та правову державу як складову європейської та світової спільноти. Сучасною світовою тенденцією є прагнення соціальної адаптації осіб з особливостями психофізичного розвитку. У нашому суспільстві починає формуватися нова культурна й освітня норма — повага до людей з фізичними та інтелектуальними вадами. Згідно зі статутом Органі-

зації Об'єднаних Націй, Всесвітньої декларації про права людини діти-інваліди мають рівні права і можливості з іншими людьми. Прийняті Генеральною асамблеєю ООН Конвенція про права дитини та Декларація про права інвалідів визначили пріоритети в правах дітей з особливими освітніми потребами на освітні, медичні послуги, професійну підготовку та трудову діяльність (за даними Всесвітнього банку — це 10-12% населення) [6].

У нашій державі протягом десятиліть існувала освітня політика, яка базувалась на принципах роботи системи загальноосвітніх шкіл для «здорових» дітей та так званих спеціальних шкіл для «дітей з особливими освітніми потребами». Останні мали чітку і диференційовану систему навчально-виховних закладів восьми типів — для кожної категорії дітей, які мають особливості психофізичного розвитку (глухих, слабочуючих, сліпих, слабозорих, дітей з порушеннями опорно-рухової сфери, затримкою психічного розвитку, обмеженими розумовими можливостями, мовленнєвими вадами). Одним із перспективних напрямків реформування спеціальної освіти цих категорій дітей є їх інклюзивна освіта в загальноосвітніх навчальних закладах.

Інклюзивна освіта — це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзія — це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах. Інклюзія визначається в зусиллях, спрямованих на введення дітей у регулярний освітній простір. Відмінність такого підходу полягає у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалось до індивідуальних потреб людей, а не навпаки.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей — **всі діти є цінними й активними членами суспільства**.

Виходячи з даних Всесвітнього банку, Інститут Юнеско з Інформаційних технологій в освіті (ІІТЕ) у своїй аналітичній записці за жовтень 2010 р. зазначав, що кількість дітей-інвалідів, молодших 16 років, оцінюється в 140-165 мільйонів, 62 мільйони — це діти молодшого шкільного віку [6].

В Україні кількість дітей-інвалідів, за даними Уніан, понад 165 тисяч чоловік [30]. У школах для дітей з вадами розвитку в 2008 році навчалось шість тисяч шістьсот шістдесят одна дитина. Водночас, за офіційними даними, «на березень 2010 року до загальноосвітніх шкіл було інтегровано 103 тисячі дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі 45 тисяч дітей-інвалідів. На 1 березня 2011 року в Україні створено близько 536 спеціальних класів у загальноосвітніх школах, які охоплюють майже 6 тисяч дітей».

Ці дані, з одного боку, свідчать про достатньо швидкі темпи впровадження інклюзивного навчання в практику загальноосвітніх шкіл України, а з другого — про тенденцію не стільки до реалізації справжнього інклюзиву, скільки про механічне переміщення дитини із спеціалізованої школи в спеціалізований клас при загальноосвітній школі. Подібний підхід, всупереч його зовнішній привабливості (адже дитина залишається в сім'ї, не відривається від батьківської опіки), все ж не вирішує основного завдання інклюзиву — соціалізацію дитини, повноцінне включення її в колектив здорових дітей, розвиток здібностей жити в суспільстві, відчувати свою спорідненість із ним. Адже мета інклюзиву не механічне переведення учня з одного типу навчального закладу до іншого, а спроба такої організації життя дитини, за якої вона навчиться відчувати себе не гіршою за інших, спроможною, попри особливості свого психофізичного стану, вільно вибудовувати успішний проект власного життя на основі розуміння своєї соціальної значущості. На думку російських дослідників проблем інклюзивної

освіти, результатами інклюзії повинно стати: надання учням можливості постійно і активно брати участь в усіх заходах загальноосвітнього процесу; адаптація до життя в соціумі та подолання стереотипів; індивідуальна допомога включення в загальний процес навчання таким чином, щоб не відокремлювати і не ізолювати учня (Акатов, Воронов, Жаворонков).

Поставлені завдання досить точно відображають мету інклюзії — забезпечення дітей з особливими освітніми потребами якісним навчанням та всебічним розвитком.

Інклюзія означає **розкриття кожного учня** за допомогою освітньої програми, яка досить складна, але відповідає його здібностям.

Інклюзія враховує потреби так само, як і спеціальні умови, і підтримку, що необхідні учню та вчителям для досягнення успіху. В інклюзивній школі кожного приймають і вважають важливим членом колективу, що надає особливій дитині впевненості в собі і виховує в інших дітях чуйність та розуміння. Учня з особливими потребами підтримують однолітки та інші члени шкільного співтовариства для задоволення його спеціальних освітніх потреб.

Більшість дітей з відхиленнями в розвитку, всупереч зусиллям сім'ї, спеціалістів, суспільства по їх навчання та вихованню, коли виростають, залишаються невідготовленими до включення в соціально-економічне життя. Разом з тим результати досліджень та практика свідчать про те, що кожна людина, яка має вади у розвитку, може при відповідних умовах стати повноцінною особистістю, розвиватися духовно, матеріально себе забезпечувати і бути корисною для суспільства [2; 6; 11; 13].

В останні роки все більше помітним стає прагнення до змін ситуації, що склалася стосовно дітей з особливими освітніми потребами. Варто відмітити увагу з боку держави щодо інклюзивного навчання: починаючи з 1997 року, було прийнято низку відповідних Постанов КМУ (№ 346 від 14.05.1997 р.; № 963 від 14.06.2000 р.; № 872 від 15.08.2011 р.; № 635

від 18.07.2012 р.), наказів, листів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (наприклад, накази №1087 від 01.12.2008 р.; №912 від 01.10.2010 р.; лист №1/9-529 від 26.07.2012 р.). Однак проблема виховання та реабілітації дітей з вадами розвитку залишається складною. Потрібна розробка нових теоретичних підходів до їх навчання та інтеграції в суспільство.

Зауважимо, що в Україні система інклюзії має зовсім маленький досвід. Одне з теоретичних осмислень цього підходу міститься в статті О. Понятковської «Такие же как все». Авторка підкреслює значущість інклюзії, говорить про проблеми її впровадження та про зарубіжний досвід з цього питання [113].

У Західних країнах система інклюзивної освіти на більш високому рівні й теоретично розроблена набагато краще. Можна відмітити такі праці, як «Удосконалення освіти» (Improving Education. The Promise of Inclusive Schools) Національного Інституту удосконалення міської освіти США, «Інклюзивна освіта при обмежених ресурсах» (Sue Stubbs. Inclusive Education Where There are few resources, 2002) та ін.

Сьогодні існує вже досить багато освітніх закладів, що перейшли на інклюзивну освіту. Але ще залишається багато перепон для реалізації проекту по впровадженню інклюзивної освіти в загальноосвітні учбові заклади. Основні з них:

- ❑ різномаїтість категорій дітей з особливими освітніми потребами: від незначних порушень, наприклад, слуху – до глибокої затримки у розвитку;
- ❑ психологічний бар'єр – страх перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників процесу, негативні настанови, забобони, небажання змін, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми;
- ❑ архітектурна недоступність освітніх закладів;
- ❑ діти з особливими освітніми потребами часто визнаються нездатними до навчання;

- ❑ більшість вчителів та директорів загальноосвітніх шкіл недостатньо обізнані у проблемах включення дітей з особливими освітніми потребами в процес навчання у звичайних класах;
- ❑ батьки дітей з особливими освітніми потребами не знають як відстоювати права своїх дітей на освіту і відчувають страх перед системою освіти та соціальною підтримкою.

Таким чином, інклюзивна освіта — прогресивний спосіб освіти, який має великі перспективи в сучасному суспільстві. Для реалізації потрібні теоретичні обґрунтування, методи, які ще мають бути створені. Крім того, потрібні спеціалісти, які будуть втілювати цей проект у життя, бо далеко не всі сучасні педагоги здатні перебудуватися на нову систему. Інклюзивна освіта — важливий проект, який потрібно розвивати, удосконалювати та втілювати в життя, якому потрібна підтримка держави, спеціалістів, батьків і педагогів.

На думку багатьох спеціалістів (Акатов, Воронов, Грабовська, Жаворонков, Колупаєва, Понятковська, Софій, Rogers, Pastor, Riding), інклюзивна освіта — новий етап у розвитку освіти взагалі. Адже в державних освітніх закладах часто не враховуються здібності кожної конкретної дитини. Це пов'язано з переповненістю класів, педагоги просто не в змозі шукати підхід до кожного з 25-35 учнів, а тим більш, коли таких класів декілька. В той же час інклюзивна освіта дає можливість включати в систему освіти дітей-інвалідів, що ставить на новий рівень соціальну підтримку цієї категорії громадян. Крім того, взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань та вмінь. Взаємодія «здорових» дітей і дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах сприяє на-

лагодженню між ними дружніх стосунків, сприяє розвитку емпатії, толерантності, об'єктивній оцінці власних можливостей, формуванню реалістичного світогляду.

Базуючись на результатах міжнародних досліджень, досвіді інтегрованого та інклюзивного навчання в нашій державі, можна стверджувати, що таке навчання корисне не лише для дітей з особливими освітніми потребами, а й для їхніх однолітків, батьків.

Інклюзія, в першу чергу, передбачає особистісно орієнтовані методи навчання, в основі яких — індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних особливостей (здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо).

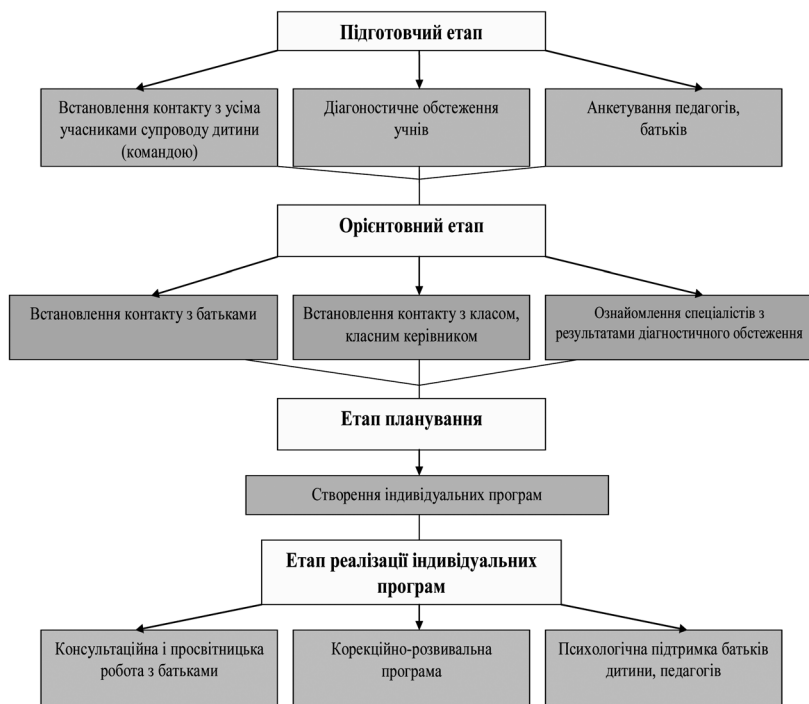
Інклюзивне навчання вимагає гнучкої, індивідуалізованої системи навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним планом, і кожна дитина повинна бути забезпечена медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Наведемо одну з можливих схем психологічного супроводу інклюзивної освіти. Така схема досить успішно реалізується у Слов'янській загальноосвітній школі I-III ступенів № 15 Донецької області.

Залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до загальноосвітніх навчальних закладів передбачає позитивний вплив на широке коло близьких для них людей: батьків, інших членів родини. Вхідження дитини в коло своїх однолітків може сприяти поступовій зміні і психічного стану їхніх батьків — послаблюватиме напруженість, покращуватиме емоційний стан, підвищуватиме ефективність навчально-виховної корекційної роботи. Активна, мотивована, ціннісно-орієнтована і керована участь батьків у навчально-виховному процесі буде обумовлювати зменшення їхніх тривог і страхів, мобілізуватиме сили на щоденне і перспективне досягнен-

ня успіху, по-новому структуруватиме світосприйняття цілої родини, близьких до неї людей.

Основні етапи психологічного супроводу інклюзивного навчання



Однак досягти визначених цілей інклюзивної освіти без залучень сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій практично неможливо. І справа зовсім не у поганій підготовці вчителів до роботи з «особливими» дітьми, ця проблема вирішується простим запровадженням спеціальних навчальних курсів до програм педагогічних ВНЗ, і не у потребі постійного моніторингу стану здоров'я маленьких інвалідів – це завдання МОЗ. Головна складність полягає у самій специфіці хворих дітей: вони фізично не здатні постійно перебувати в класі, сидіти на всіх уроках, бути присутніми на всіх

шкільних заходах. До того ж сам процес навчання має проходити ніби у двох рівнях — пояснення для більшості класу повинне супроводжуватись паралельним уточнюючим навчанням особливої дитини. При цьому всі інші діти не повинні бути «включені» в це додаткове пояснення, оскільки усвідомлення «різності» отримуваної інформації може породжувати відчуття «нерівності» серед однокласників. Досягти подібного можливо лише за умови включення додаткового інформаційного каналу, комп'ютерного зв'язку між учителем і учнем, учнем з особливими потребами та однокласниками; створення ефекту присутності дитини на уроці навіть за умови її фізичної відсутності в класі (Прихожан, Смутьсон, Софій, Найда). Залучення новітніх інформаційних технологій дозволить вирішити головну проблему інклюзії — гармонійне включення особистісно орієнтованих методів навчання з класно-урочною системою та реалізацію завдань інтенсивного розвитку когнітивних здібностей дітей-інвалідів, їх соціалізацію.

4.3. Проблеми підготовки майбутніх вчителів в умовах інформаційного суспільства *(Ваврик А. Й.)*

В останні десятиріччя перед вищою педагогічною школою України повстало завдання переходу до формування професіоналів, які б могли у своїй майбутній професійній діяльності поєднувати глибокі фундаментальні теоретичні знання і практичну підготовку з постійно зростаючими вимогами інформаційного суспільства. Зміна соціального замовлення щодо професійної підготовки вчителів зумовлена необхідністю привести зміст підготовки педагогів у відповідність до соціальної функції та мети освіти. У державі має здійснюватись підготовка спеціалістів такого рівня, які здатні працювати з найновішою технікою, новітніми технологіями, освоювати нові знання, самостійно здобувати необхідну інформацію. Об'єктивною вимогою стає необхідність впровадження

у системі освіти інноваційного типу навчання замість підтримуючого, відмова від практики навчання, яка орієнтується на експлуатацію відновлювальних функцій інтелекту та відстає від сучасного рівня уявлень про світ.

Сучасний період розвитку українського суспільства характеризується потужним впливом на нього інформаційно-комунікаційних технологій, які проникають в усі сфери людської життєдіяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві та утворюють глобальний інформаційний простір. Тому інформаційні і комунікаційні технології мають здійснити революційні зміни в системі освіти. На порядку денному — формування у громадян здатності: постійно самостійно навчатися; вільно й ефективно орієнтуватися в різноманітних потоках інформації, доцільно її опановувати згідно з потребами; вирішення проблеми добору й дозування в освіті колективізованої (глобалізованої) інформації, яка швидко накопичується. Сучасний учитель повинен вміти заглиблюватися у сутність, кількість та якість інформації, оцінювати місце і роль її у розвитку підростаючого покоління; «володіти... уміннями організаційної та виховної роботи, вирізнятися високою культурою, відмінним знанням іноземної мови, бути ініціативною та відповідальною людиною, мати потребу в постійному збагаченні та оновленні знань, бути здатним до впровадження інновацій, володіти комп'ютерною грамотністю та умінням використовувати ІТ у професійній діяльності» [69]. Тому гостро назріла проблема принципової модернізації науково-методичного забезпечення навчально-пізнавального процесу, відповідної підготовки вчителів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, упровадження інновацій в інформаційних, педагогічних, модульних і дистанційних технологіях навчання.

Педагогічна освіта є базовою для будь-якого фахівця, причетного до навчання, виховання, розвитку та соціалізації людини. Основними принципами розвитку сучасної педагогічної освіти є: неперервність, поєднання національних освітніх

традицій та найкращого світового досвіду, гнучкість у реагуванні на суспільні зміни, інноваційність та інші. Розвиток педагогічної освіти спрямований на: модернізацію змісту, форм, методів та технологій навчання, що забезпечить якість освіти на всіх рівнях відповідно до світових та європейських стандартів. Однією з умов її розвитку є першочергове забезпечення педагогічних навчальних закладів новітнім програмним забезпеченням, комп'ютерною та мультимедійною технікою, поліграфічним та лабораторним обладнанням. Зміст освіти з усіх педагогічних спеціальностей передбачає підготовку педагогічних кадрів до вільного використання у навчальному процесі сучасних інформаційних засобів, а зі спеціальностей «Дошкільна освіта» і «Початкова освіта» до викладання основ інформатики та іноземної мови у дошкільних закладах і початкових класах. Доведено, що інформатизація професійної освіти майбутнього вчителя початкових класів забезпечує досягнення двох стратегічних цілей: поліпшення якості підготовки фахівців з новим типом мислення, що відповідає вимогам інформаційного суспільства, та збільшення ефективності всіх видів навчально-пізнавальної та професійної діяльності на основі використання інформаційних технологій.

У підготовці педагогічних кадрів провідна роль належить викладачам вищих та середніх навчальних закладів. Саме вони мають дати студентам належні знання, вміння й компетентності для забезпечення їх професіоналізму, гармонійної взаємодії з високотехнологічним інформаційним суспільством, розвинути їх світогляд і високу внутрішню культуру. Тому дуже важливо, щоб викладач був професіоналом своєї справи, зокрема педагогічно компетентним, а це — висока внутрішня культура, широкий світогляд, гармонійне поєднання всіх його професійних характеристик, досвіду, знань, умінь і навичок, «які він комплексно використовує в навчальних, організаційних, методичних, наукових, культурних заходах навчально-виховного процесу, які засновані на високих моральних та демократичних принципах навчання і виховання

студентів, доброзичливому спілкуванні, творчому науковому пошуку, на прогресивних сучасних ідеях та на новітніх технологіях навчання, особистісній відповідальності за якість навчального процесу» [65, с. 104].

Проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інформаційного суспільства, зокрема використання у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій, висвітлювали у своїх наукових працях В. Беспалько, І. Бех, А. Гуржій, В. Лапінський, В. Мадзігон, Ю. Машбиць, М. Смульсон та ін.

Систему підготовки вчителя до використання інформаційних технологій одним із перших запропонував М. І. Жалдак. Він акцентував увагу на тому, що завдання різностороннього застосування ІТ у навчально-виховному процесі не повинно зводитись до механічної насиченості уроків комп'ютерами та навчальними програмами [59]. Цю думку підтримав у своїх дослідженнях В. В. Лапінський та, зокрема, вказав на те, що необхідною умовою ефективного використання засобів навчання нового покоління є розробка і доведення до кожного вчителя відповідних методик [81]. Комп'ютеризація освіти має супроводжуватися істотними змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу, зокрема, внесенням коректив у зміст технологій, які повинні бути адекватними сучасним технічним можливостям і сприяти входженню дитини в інформаційне суспільство. Комп'ютерні технології мають стати невід'ємною частиною цілісного освітнього простору, підвищити його ефективність, а рівень комп'ютеризації разом з кадровим і методичним забезпеченням навчального процесу — вагомий показник оцінки роботи будь-якого навчально-виховного закладу.

Так, Л. Л. Макаренко зазначає, що комп'ютерна грамотність є складовою професійної підготовки майбутнього вчителя. На її думку, причинами низького рівня підготовки студентів і вчителів до використання комп'ютера є відсутність стійкої мотивації до застосування інформаційних технологій у май-

бутній професійній діяльності, а також потреби займатися цією діяльністю, необізнаність та недооцінка можливостей використання інформаційних технологій у професійній діяльності вчителя; недостатня увага вищих навчальних педагогічних закладів до забезпечення майбутніх учителів відповідною матеріально-технічною та методичною базою; недосконалість чинних навчальних програм вищої школи, які не враховують специфіку роботи майбутніх учителів в умовах інформаційного суспільства [90, с. 8].

Лева частка завдань, які постають перед сучасною освітою, покладена на вчителя, як посередника між знаннями і особистістю. На думку В. Г. Кременя, «за умови застосування найсучасніших комп'ютерних систем, високих телекомунікаційних технологій, які поза всяким сумнівом, стимулюють ефективність навчального процесу, все ж ніщо і ніхто не в змозі повністю замінити мистецтво безпосереднього емпатійного спілкування «вчитель — учень» [78, с. 10-11]. Педагог залишається авторитетом для учня, особливо у початкових класах, та веде дитину шляхом розвитку і становлення. Актуальними сьогодні для педагога є завдання — виробити в дитини вміння, навички й бажання навчатися протягом життя, щоб бути у майбутньому конкурентноспроможним. А інноваційні освітні зміни мають сприяти формуванню активної, динамічної, мобільної особистості. При цьому особистість дитини, її потреби і проблеми мають бути центром уваги сучасного відповідального наставника. Вони обумовлюють пошук учителем таких технологій навчання і виховання, які б максимально дали змогу учневі реалізувати свій позитивний буттєвий потенціал, орієнтувати його на конструктивну поведінку в непростих соціальних умовах сьогодення.

Однією з основних причин особливої актуалізації проблеми оволодіння майбутніми вчителями інформаційними технологіями є те, що розвиток сучасного світу, який стосується не тільки окремої людини чи нації, але й світової цивілізації загалом, базується на глобальному мисленні на широкому

інформаційному полі. Незаперечний і той факт, що ініціатива у формуванні соціального середовища, в якому зростають діти, перехоплена мас-медіа. Тому школа має налагодити ефективну медіа-освіту вчителів та учнів, ініціювати особисту і соціальну активність учнів, готувати їх до життя в громадянському суспільстві. Окрім того, виховувати нове покоління батьків психологічно і педагогічно компетентним, відповідальним за власних дітей, яке здатне підтримувати діалог зі школою. Важливе завдання нинішньої школи в сучасних умовах полягає і в тому, щоб вистояти як інститут соціалізації та зберегти дитячий (учнівський) колектив [129]. З огляду на це, залишаючись хоч і не основним, але все ж значущим, референтним носієм інформації для учнів, майбутній учитель як носій прогресивного знання повинен стати активним учасником і почасти суб'єктивним каталізатором глобалізаційного розвитку на своєму робочому місці.

Отже, активне впровадження в усі сфери діяльності людини нових інформаційно-комунікаційних технологій потребує вирішення проблеми підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах становлення інформаційного суспільства, коли інформація, знання стають важливим ресурсом та справжньою рушійною силою соціально-економічного, технологічного і культурного розвитку. А неодмінною ознакою високого професіоналізму майбутнього вчителя є знання принципів, способів і засобів оволодіння інформацією.

Проблема професійної підготовки та становлення майбутніх учителів у сучасних умовах залишається предметом наукових пошуків багатьох вчених, зокрема, вивчається методолого-теоретична і змістова основа професійно-педагогічної освіти (О. Абдулліна, С. Архангельський, Є. Белозерцев, А. Бойко, І. Гавриш, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Ковальчук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Савченко, С. Сисоева, В. Слассьонін, Н. Тализіна та ін.), компетентністний підхід до формування особистості вчителя, розвиток професійних компетенцій, значущих якостей і ціннісних орієнтацій (В. Адольф,

В. Бездухов, В. Введенський, О. Дубасенюк, Е. Зеер, І. Зимня, Л. Кравченко, Н. Лобанова, В. Лозова, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пехота, О. Пометун, І. Рогальська, В. Семиченко, А. Хуторський та ін.). Особливої ваги набуває питання професійної освіти майбутніх учителів загальноосвітньої школи І ступеня, тому заслуговують на увагу наукові розвідки Н. Бібік, В. Бондаря, О. Герасименко, О. Савченко, Т. Сорокіної, О. Сухомлинської, Л. Хомич, Л. Хоружі та І. Шапошнікової. Усі вони підкреслюють, що актуальним у сучасних умовах є забезпечення фундаментальності, гнучкості базової підготовки через запровадження державних стандартів, посилення професійно-креативної спрямованості змісту фахової підготовки, розвиток творчого, поліфункціонального вчителя.

Сам процес підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі можна умовно поділити на такі основні компоненти: *загальна підготовка, спеціально-професійна, особистісна підготовка*. Варто виокремити загально-педагогічну підготовку, результатом якої є оволодіння студентами певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування у них цілісного комплексу загально-педагогічних знань, умінь, навичок. Науковці акцентують увагу на формуванні ґрунтовної професійної компетентності вчителя та необхідності чіткого визначення компетенцій з кожного блоку дисциплін професійної підготовки.

Як стверджує Л. О. Хомич, важливими складниками підготовки вчителя початкових класів є: соціально-психологічний, професійно-педагогічний та індивідуально-психологічний компонент. Слід враховувати, що соціально-психологічний компонент підготовки вчителя початкових класів опосередковується формуванням його соціально-психологічної культури [153, с. 121].

Професійна культура, професіоналізм учителя не зводяться вченими лише до вузькопрофесійних знань, умінь і навичок, оскільки включають у себе весь духовний і фізичний потенціал педагога, розвиток ціннісної сфери, інтелектуальні,

емоційні компоненти його свідомості, що проявляються в різних аспектах професійної компетентності.

Актуальними є процеси самоосвіти й самотворення вчителя початкових класів, що зорієнтовані як на формування фахівця креативного типу в педагогічній галузі, так і на всебічний саморозвиток професійної компетентності. Особливо зросла необхідність, у процесі набуття педагогічної освіти, формувати готовність майбутнього вчителя до професійного саморозвитку як важливого чинника цілісної педагогічної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Такий учитель вирізнятиметься з-поміж інших спеціалістів особливого виду вміннями й навичками, що характеризують його як компетентного сучасного педагога: виконанням сукупності міжособистісних, інформаційних й організаційних ролей; використанням власних неповторних особистісних якостей як основного джерела й засобу реалізації педагогічних функцій; умінням гнучко й сміливо діяти в нестандартних ситуаціях; здатністю креативно визначати напрями розвитку керованої педагогічної системи класу, її зміни й шляхи подальшого вдосконалення. Усе це потребує компетентнісного підходу в підготовці вчителів початкових класів.

Розглядаючи розвиток педагогічних компетентностей учителя початкових класів, Т. В. Голованова визначає зміст означеного феномену як «інтегративну рису, що включає знання, вміння, навички, зафіксовані у кваліфікаційних вимогах, та особистісні нахили й орієнтири щодо поглиблення власного досвіду, здійснення інноваційної діяльності та розвитку особистої культури» [48, с. 39].

Професійну компетенцію майбутнього вчителя Т. М. Сорокіна розглядає як «динамічну, процесуальну сторону його професійної підготовки, характеристику професійного росту, професійних змін, як мотиваційних, так і діяльнісних» [135, с. 111]. Професійна компетенція педагога, на думку вченої, повинна включати такі складові:

- ✓ *мотиваційний компонент*, який виражається в поступовому розвитку особливої спрямованості навчально-професійної діяльності студента, заснованої на пріоритеті цілей розвитку особистості школяра;
- ✓ *професійно-діяльнісний компонент*, який становить систему навчально-професійних дій, що передбачає оволодіння студентами специфічними аналітичними навичками, особливими професійно-діагностичними діями та основами проєктивних дій.

Варто наголосити на важливості професійної готовності молодого спеціаліста до педагогічної діяльності, що передбачає високий рівень виконання професійних дій, який не можливий без певного рівня сформованості морально-психологічної готовності. Психологічна готовність — це складне психологічне утворення, своєрідна та багаторівнева система якостей і властивостей, які через свою сукупність дозволяють особистості успішно здійснювати професійну, а в нашому випадку — педагогічну діяльність.

За допомогою методики визначення професійної готовності [140, с. 144-151], нам вдалося отримати інформацію про наявність у респондентів професійно орієнтованих умінь та навичок, що дає можливість говорити про ступінь готовності студентів та молодих педагогів до успішної педагогічної діяльності. Дослідження даного питання було проведено на базі ЗОШ I-III ступенів №№ 13, 98 та педагогічного коледжу м. Львова. Всього опитано 90 учителів початкових класів та студентів.

Дана методика включає в себе 50 висловлювань, що засновані на самооцінці молодих та майбутніх педагогів своїх можливостей у реалізації умінь, які означені в опитувальнику (навчальні, трудові, соціальні, творчі та ін.) та пережитого на власному досвіді емоційного ставлення до них. Результати опитування дають право стверджувати, що значна частина респондентів (93,1%) вважають, що обрали таку професійну сферу, яка відповідає їх нахилам.

Сукупність професійно значущих якостей особистості вчителя можна подати у такому вигляді:

- високі моральні й громадянські якості вчителя (гуманістична спрямованість особистості, рівень загальної культури, демократичність, толерантність);
- загальнолюдські якості (витримка, доброта, доброзичливість, об'єктивність, порядність, оптимізм, принциповість тощо);
- педагогічна спрямованість особистості як інтегральна якість (інтерес і схильність до роботи з молодшими школярами, любов до дітей й орієнтація на розвиток особистості учня, мотиваційно-ціннісне ставлення до організації навчально-виховного процесу в початковій школі);
- педагогічні здібності (загальнопедагогічні і поліпредметні), зокрема, дидактичні, академічні, перцептивні, організаторські, комунікативні, проєктивні, сугестивні, творчі тощо;
- педагогічна самосвідомість учителя (самооцінювання, рефлексія, позитивна професійна Я-концепція, визначення власних цілей і перспектив професійної діяльності);
- соціально-психологічний рівень готовності встановлювати продуктивні взаємовідносини у сферах: «Учитель-школа», «Учитель-клас», «Учитель-молодший школяр», «Я-учитель», «Учитель-сім'я».

Коли йдеться про інформаційні технології у навчальних закладах з підготовки учителів та викладачів, то насамперед мається на увазі дія студентів як активних суб'єктів, які можуть не тільки протистояти комунікативно-інформаційним тактикам і стратегіям один одного, але й взаємодіяти в процесі спілкування. Водночас слід пам'ятати, що сьогодні треба бути готовими також і до інтенсифікації процесів оволодіння майбутніми вчителями основами європейського психолого-педагогічного досвіду.

У нових соціально-економічних умовах сучасний професіонал повинен володіти максимально вираженими професійними якостями, чітко ідентифікувати себе з власною професією та бути орієнтованим на постійний розвиток у соціальному середовищі, який передбачає постійну спрямованість на професійне та особистісне зростання, бездоганну якість роботи, відкритість до нових технологій та інформації, гнучкість у цілепокладанні та прийнятті відповідальних рішень. А такий складний інтеграційний феномен як професійна ідентичність об'єднує уявлення людини про своє місце у професійній групі та суспільстві, визначає ставлення до своєї професійної приналежності. Дане поняття постає також у вигляді складного взаємозв'язку особистісних характеристик та властивостей, здатних, по-перше, забезпечити орієнтацію у світі професій, по-друге, спрогнозувати можливі наслідки професійного вибору і, по-третє, реалізувати власний потенціал в обраній професійній діяльності. Оцінювання професійної ідентичності відбувається на основі суб'єктивних показників, включаючи професійну самооцінку, професійне самовизначення, задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою тощо.

Професійно значущі якості особистості засновані сьогодні не стільки на критеріях об'єму та повноти конкретних знань, скільки на здатності самостійно їх поновлювати, ставити та розв'язувати професійні завдання, виробляти критерії відбору найефективніших із них. В умовах безперервно зростаючих можливостей реального доступу до інформації з будь-якої країни світу та будь-якою мовою за допомогою глобальних систем телекомунікації, для кожної людини є необхідним самостійно вміти розробляти раціональну стратегію пошуку необхідної особисто йому інформації з-поміж багатьох наявних. Тому стрімко зросли вимоги до інформаційної культури вчителя.

Професіоналізм учителя значною мірою залежить від уміння вчасно й ефективно скористатися зовнішніми інформаційними потоками. Інформаційна культура педагога передбачає

не тільки вміння працювати з комп'ютером, а й уміння орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, уміння шукати, відбирати і критично аналізувати інформаційні ресурси, спілкуватися за допомогою сучасних засобів комунікації.

У рамках виконання теми дослідження та з метою виявлення рівня інформаційної культури учителя ми скористалися опитувальником, який запропонований Є. Роговим «Інформаційна культура вчителя» [118, с. 18-21] і містить 25 запитань із різних сфер суспільного життя, наукових знань, практичних умінь, які дають можливість виявити рівень розвитку вказаного компонента у розмаїтті необхідних компетентностей педагога.

Дослідження даного питання було проведено на базі загальноосвітніх шкіл та педагогічного коледжу м. Львова, які вказані вище. Всього опитано 90 учителів початкових класів та студентів.

За попередніми результатами дослідження, 66,7% респондентів своїми відповідями підтвердили належний рівень інформаційної культури. З них — 51,8% вважають комп'ютерну техніку засобом, ефективність якого залежить від поєднання з іншими педагогічними методами та засобами. В той же час, 48,2% вважають, що інформатика у школі перепрограмувала весь навчальний процес. Ще 26% респондентів зазначили, що не поспішають засвоювати комп'ютерну техніку та інформаційні технології.

Згідно з результатами опитування, уміють свідомо регулювати потоки інформації (радіо, телевізор, Інтернет, книги тощо) та вибрати тільки те, що необхідне лише 22,2% респондентів, 14,8% — спрямовують на себе якомога більше інформації («щоб нічого не пропустити»). Проте решта — 63% учителів намагаються обмежувати кількість інформації та використовувати тільки головне.

Щоб стати професіоналом високого рівня, педагогам необхідно щоденно поповнювати свої знання. Значна роль у цьому

належить книгам, підручникам, методичним посібникам, якими поповнюються шкільні та вузівські бібліотеки. При цьому, щоб оперативно знаходити необхідну інформацію, варто користуватися каталогами. Опитування показало, що лише 18,5% респондентів звертаються до каталогу, зрідка – 22,2%, а решта – 59,3% цілком обходяться без нього.

Близько 50% педагогів працюють із спеціалізованими журналами. В той же час вони недостатньо уваги приділяють друкованим виданням із суміжних спеціальностей (підручникам, монографіям та ін.), що, мабуть, пов'язано також із низькими грошовими доходами освітян. Ще 92,2% респондентів відповіли, що з великою повагою ставляться до іноземних мов, бо це є передумовою до повноцінного функціонування в сучасному глобалізованому світі.

Діяльність педагога спрямована насамперед на подальший розвиток і становлення особистості дитини, всебічне вивчення та врахування її індивідуальних та вікових особливостей, попередження інтелектуальних, фізичних та емоційних перевантажень. Вчитель допомагає учневі знайти себе, вчить способів самовиявлення і самоствердження у найсуттєвішому – засвоєнні і збагаченні позитивного соціального досвіду людства. Педагог, який зважає на це, будує свій вплив на учня на основі знання його психології, з урахуванням впливів мікросоціуму, прагнень та життєвих інтересів, віддалених перспектив і сьогоденних ситуативних переживань, словом, усього багатства його життя. Та щоб бути здатним до пробудження особистості учня, розкрити його суб'єктивний світ, учитель сам повинен бути сучасною особистістю, у якій закладена вся повнота життєвого, фахового, творчого багатства.

П. П. Блонський на питання, чим відрізняється хороший вчитель від поганого, коли знання предмета і методики їх викладання приблизно однакові, відповідав, що для хорошого вчителя всі учні різні, а для поганого вчителя всі учні однакові. «Щоб виховати вчителя, треба навчити його бачити індивідуальні особливості учнів, помічати, чим кожен з них

відрізняється від інших. Не так важко вчителю помітити, що учні, які сидять перед ним, насправді несхожі один на одного. Звичайно, вчитель це знає, але, якщо він не знає, яке значення мають індивідуальні відмінності учнів для успіху вчительської справи, то він невдовзі перестане ці відмінності помічати. Вони втрачать для нього всякий сенс як такий, що не має ніякого відношення до педагогічної діяльності» [20, с. 131]. Тому в умовах інформатизації та впровадження інноваційних технологій, використання індивідуалізації учбового процесу у початкових класах залишається вагомим інструментом. У навчальних закладах з підготовки працівників з педагогічних професій цьому аспекту варто приділяти належну увагу.

У сьогоденній складній соціально-політичній ситуації в Україні значна частина вчителів визначають педагогічну діяльність надзвичайно стресовим заняттям та пов'язують це, крім означеного, з великою культурною і соціальною різницею, проблемами навчання дітей з різною мотивацією та розумовими здібностями. До такого стану підштовхують і проблеми, пов'язані зі скороченням бюджету освіти, що призводить до переповнення шкіл і класів, ненормованої роботи вчителів. Крім цього, є проблема об'єму інформації і носіїв інформації — в таких умовах учням ніяк не обійтись без допомоги вчителя. Освіта відповідальна за передачу культурної спадщини наступним поколінням, але є ще одна важлива проблема: вчитель більше не може вчити усьому, учні повинні все більше покладатися на себе і свої можливості. Стресовим фактором також є відповідальність учителів перед суспільством, що вимагає високої ефективності у роботі педагога.

Важливе значення у професійній підготовці молодих учителів, їх професіоналізації має поглиблення знань, тобто самоосвіта і самовдосконалення. У сучасних умовах розвитку неперервної освіти та реалізації ідей Болонського процесу значну увагу потрібно приділити теоретичному та експериментальному обґрунтуванню організації навчального процесу в системі післядипломної освіти молодих освітян. У роз-

робленні цього питання необхідно враховувати специфіку трансформації професійних функцій учителя в умовах інформаційного суспільства. Актуальними проблемами сучасних інститутів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є створення відповідних педагогічних умов для професійного зростання вчителів-практиків, сприяння всебічному усвідомленню вчителем необхідності підтримувати фаховий професійний розвиток упродовж педагогічного становлення, допомога в розумінні важливості оволодіння новими знаннями, інноваційними підходами і технологіями. З цією метою педагогів, які навчаються в системі підвищення фахової кваліфікації, необхідно заохочувати до впровадження у практичну діяльність ефективних методів, сучасних інновацій і результатів наукових досліджень у своїй галузі.

Так, у дослідженнях В. М. Буренко розроблено і теоретично обґрунтовано модель професійної перепідготовки вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти, яка включає такі компоненти [29, с. 180]:

1. Методи навчання (групові, ігрові, рефлексивні, комбіновані, інтегровані, проблемно-пошукові).

2. Мотивацію навчання (досвід учителя, індивідуальні можливості, індивідуальні стилі навчання, активні форми роботи з розвитку професійних умінь, роль викладача у створенні оптимальних умов для професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю).

3. Принципи навчання дорослих (самостійне навчання, спільна діяльність, урахування досвіду, індивідуалізація, системність, контекстність, актуалізація, еkleктичність, самосвідомість).

4. Принципи педагогічної творчості викладача (суб'єктивність, діагностика, оптимальність, взаємозалежність).

Важливим є вивчення зарубіжного досвіду з цього питання, але при цьому існує потреба теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки перспективної моделі організації ефективної самостійної пізнавальної діяльності вчителів

загальноосвітніх шкіл у процесі навчання в системі післядипломної педагогічної освіти на основі національних традицій, а також розроблення конкретних фахових рекомендацій з цих питань та впровадження їх у навчальний процес. Насамперед йдеться про виявлення організаційно-педагогічних умов і розроблення технологічного підходу в розвитку фахової компетентності і творчої готовності вчителів. Важливо обґрунтувати організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності навчання педагогів на основі застосування сучасних технологій навчання та інформаційно-комунікаційних технологій у системі післядипломної педагогічної освіти. Вважаємо, що процес підвищення фахової кваліфікації вчителів із застосуванням інформаційних технологій буде успішнішим за умови реалізації особистісно орієнтованого підходу.

Інший аспект — організаційно-педагогічні умови формування професійної культури вчителя-практика. Для підвищення фахової кваліфікації педагога важливо допомогти вчителю визначити сутність, зміст і напрями розвитку професійної культури, розробити програму (теоретичне обґрунтування), організувати експериментальну апробацію моделі фахової компетентності, конкретизувати умови її удосконалення у процесі підвищення фахової кваліфікації та під час практичної діяльності. Отже, йдеться про проблему довготривалої взаємодії з інститутом підвищення кваліфікації та на цій основі модернізації фахового розвитку педагогічних працівників.

Провідними тенденціями розвитку національної системи педагогічної освіти є оновлення інформації, що зумовлює необхідність нових підходів до розвитку післядипломної освіти — створення інноваційної моделі освіти, яка покликана переорієнтувати навчально-виховний процес системи післядипломної освіти на розвиток творчої особистості.

Проблема формування особистості майбутніх учителів постає у контексті сучасних змін в освітньому просторі надзвичайно гостро і вимагає подальшого висвітлення в рамках

створення умов для формування життєвої перспективи, активізації творчого потенціалу педагога, оволодіння ним найсучаснішими методами самостійного наукового пошуку, розвитку професійного світогляду, здатності ефективно розв'язувати різнопланові життєві проблеми.

Практична реалізація завдань модернізації освіти, зокрема підготовки педагогічних кадрів, неможлива без підвищення ефективності діяльності вищих навчальних закладів, у тому числі педагогічних, тому що учитель є носієм духовного, інтелектуального, культурного потенціалів, детермінує розвиток людини та суспільства. Перед державою стоїть завдання — підготувати вчителя з творчим науково-педагогічним мисленням, з певною системою знань, умінь, навичок та особистісних і професійних якостей, що актуалізує проблеми застосування інноваційних технологій навчання в умовах інформатизації суспільства.

4.4. Вивчення в курсі валеології впливу інформаційних технологій на здоров'я і когнітивний розвиток дітей (Гнатюк О.В.)

У реалізації вимог Закону України «Про освіту», Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної Доктрини розвитку освіти України у XXI столітті і Державного стандарту освіти зроблено значний крок у реформуванні шкільної освіти, оновленні змісту навчально-виховного процесу на принципах його демократизації, гуманізації, пріоритетності загальнолюдських цінностей [52; 53; 63; 100]. Так, Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті свідчить, що «пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідному ставленню до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей» [100, с. 12].

Проте спеціальні дослідження показують, що в Україні лише 15% дітей народжуються здоровими. Вже, вступаючи

до школи, 80% малюків мають розлади в здоров'ї. Нервово-психічні відхилення зафіксовано у 28% учнів. До закінчення школи у 42% школярів є хронічні захворювання, 50% дітей мають порушення у розвитку будови і функціях різних систем організму.

Зростання захворюваності пояснюється не лише впливом різних об'єктивних негативних чинників, недостатньою увагою до валеологічних питань в освіті дітей і дорослих, а ще порушення здоров'я відбувається з розвитком прогресуючого впровадження технічних засобів: комп'ютерів, мережі Інтернет, мобільних телефонів, які стають невід'ємними компонентами життя та змінюють фізіологічні умови існування дітей і сприяють розвитку захворювань.

За останні роки в Україні значно зросла кількість людей, які мають доступ до комп'ютера й Інтернету. Тому більшість контактів між людьми відбуваються за допомогою інформаційних технологій, а не в живому спілкуванні. Людина, потрапивши в інформаційне середовище, поступово «розчиняється» в ньому і стає залежною. Комп'ютер стає не тільки робочим інструментом, він починає впливати на поведінку людей, міжособистісні контакти і відносини. Так, Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) внесла комп'ютерну залежність у розряд категорій патологічних пристрастей. У дітей і підлітків швидше, ніж у дорослих, формується процес звикання, передумовою чого є нестабільність психіки. Доведено, що до 14% користувачів Інтернету мають залежність, до 25% набувають її протягом півроку від початку перебування в мережі.

Освіта та здоров'я є взаємодоповнюючими компонентами успішного повсякденного буття дітей та молоді. Зміни в суспільній свідомості зумовили появу нової оздоровчої парадигми освіти. Стандартизація освіти та її базові компоненти обумовлюють ситуацію, коли навчання в сучасній школі пов'язується зі сприйняттям та засвоєнням учнями значної кількості інформації за обмежений час, введення у навчальний процес

нових предметів, передових інноваційних технологій, що спричиняє збільшення навантаження на центральну нервову систему, зоровий та слуховий аналізатори, опорно-руховий апарат, на весь організм у цілому. Спостерігається поширення серед учнів психогенних захворювань типу неврозів, які негативно впливають на функціональний стан їхнього організму, успішність у навчанні, розвиток когнітивних здібностей, формування особистості.

Таким чином, через недотримання основних валеологічних умов в організації навчального процесу, невміле використання інформаційних технологій зростає частота гострих, небезпечних для життя хронічних захворювань у школярів, порушення постави, зниження гостроти зору, дидактогенні психічні та соматичні розлади тощо.

Тому одним із завдань сучасної школи є навчання учнів безпечному використанню інформаційних технологій, озброєння знаннями, уміннями й навичками, спрямованими на збереження і зміцнення їхнього здоров'я протягом усього життя.

Все це зумовлює необхідність вивчення в курсі валеології впливу інформаційних технологій на здоров'я і когнітивний розвиток дітей.

Під час вивчення валеології у школі йдеться про основоположне поняття валеології — здоров'я людини. Проблема здоров'я завжди була однією з головних і важливих проблем в усі часи існування людства.

Термін «валеологія» походить від латинського «вале», що означає «бути здоровим» і грецького слова «логос» — «наука, вчення». Отже, валеологія — це наука про здоров'я.

Основоположником валеології — науки про здоров'я є І.І. Брехман, який вперше науково обґрунтував необхідність охорони здоров'я практично здорових людей. У монографії «Введение в валеологию — науку о здоровье» зазначено, що наука про здоров'я не повинна обмежитись медициною, а має бути інтегрального характеру, формуючись на основі екології, біології, психології, педагогіки, медицини та інших наук [27].

У сучасних дослідженнях феномен здоров'я насамперед пов'язують із:

- ❑ гармонійним, урівноваженим станом усіх функціональних систем, що забезпечують нормальну, тобто повноцінну життєдіяльність людини;
- ❑ відсутністю порушень в усіх (психічних, фізіологічних, соціальних) функціях людського організму, що забезпечують життя людини;
- ❑ властивістю адаптації і свободи людини у пристосуванні її до довкілля;
- ❑ яскравістю прояву інтелектуальних і вольових здатностей.

Адресуючись до розуміння сутності здоров'я, звернемося до означення Г. Сигериста, який писав: «Здоровою може вважатися людина, яка відзначається гармонійним фізичним та розумовим розвитком і добре адаптована до навколишнього фізичного та соціального середовища, повністю реалізує свої фізичні й розумові здібності, робить свій внесок у добробут суспільства, відповідний своїм здібностям. Тому здоров'я означає не просто відсутність хвороб: це дещо позитивне, це життєрадісне й охоче виконання обов'язків, що їх життя покладає на людину» [85, с. 39]. Саме це уявлення Г. Сигериста про здоров'я лягло в основу визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ): «Здоров'я — це стан цілковитого фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороби чи фізичних вад» [144, с. 21]. Тобто це природний стан організму, який характеризується його врівноваженістю з середовищем і відсутністю будь-яких хворобливих змін, де врівноваженість організму із зовнішнім середовищем — це ступінь його пристосованості, адаптованості до умов біологічного та соціального середовища, дієздатності.

Такий підхід до характеристики здоров'я особливо важливий стосовно дітей, оскільки врівноваженість із зовнішнім середовищем забезпечує своєчасність зростання і розвитку організму, можливість відвідувати дошкільні та навчальні

заклади і оволодівати знаннями та навичками, відповідними до їх віку, без ознак дезадаптації.

Здоров'я людини слід розглядати як цілісне, системне явище, що виявляє себе в рівновазі її взаємовідносин з навколишнім світом. Суб'єктивно здоров'я характеризується людиною через відчуття загального благополуччя, радості життя, працездатності, здатності до адаптації та опору.

Таким чином, валеологічне забезпечення життєдіяльності людини відбувається на біологічному (фізіологічному), психологічному, соціальному та духовному рівнях за допомогою двох основних механізмів — збереження та зміцнення здоров'я. Ефективність цих механізмів, як відомо, залежить від багатьох чинників: матеріального стану, особливостей трудової діяльності, екологічного середовища, рівня медичного обслуговування населення та ін. Як показують наукові дослідження, настанова на збереження й зміцнення здоров'я не з'являється у людини сама по собі, а формується в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу. У зв'язку з цим у структурі валеологічного забезпечення життєдіяльності принципово важливого значення набуває педагогічний компонент, сутність якого, за словами І. І. Брехмана, полягає у формуванні в людини з раннього віку індивідуального формування здоров'я, відповідального ставлення до власного здоров'я. Пропозиція І. І. Брехмана з часом знайшла своє відображення у відповідних публікаціях і навчальних посібниках з валеології деяких науковців [27]. Слід підкреслити, що здоров'я дітей, підлітків у процесі їхнього розвитку й дозрівання не тільки здатне зберігатися або змінюватися, але й будуватися та перебудовуватися. Тому актуальним завданням сучасної школи є збереження і зміцнення здоров'я в учнів.

4.4.1. Впровадження інформаційних технологій в освітній процес

У 50-х роках минулого століття розпочалося впровадження інформаційних технологій в освітній процес. Перші спроби дидактичного використання комп'ютерів було розпочато у Каліфорнії в 50-х рр., а згодом комп'ютери почали застосовувати для розроблення математичних програм у Стенфордському університеті в Пало-Альто.

У 60-х рр. спроби використання в освітньому процесі комп'ютерів проводилися в таких країнах, як Австралія, Франція, Великобританія. Шістдесяті роки стали початком для розвитку багатьох педагогічних систем, метою яких було застосування комп'ютерів у процесі навчання. У ті часи найпоширенішою була система PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operation), яка виникла в університеті Іллінойс. У бібліотеці дидактичних програм системи PLATO містилися блоки інформації з усіх важливих галузей науки на рівні середньої і вищої школи. Про ефективність комп'ютерного навчання свідчить ступінь відображення моделі предметної області та діалогу людина-комп'ютер (аналіз того, що говорить користувач, і синтез відповіді системи), а також ступінь комп'ютерного контролювання самого процесу навчання на базі накопичених знань про цей процес. Розглядаючи структуру процесу навчання і дидактичний процес, можна помітити прагнення до індивідуалізації навчання, а отже, зменшення числа учнів на одного викладача. Завдяки цьому повинна підвищитись ефективність мисленневих процесів і з'явиться можливість упровадження різноманітних форм і методів навчання.

У 1959 році у 44-й московській школі вчитель С. І. Шварцбург розпочав експериментальне навчання старшокласників роботі на ЕОМ, а пізніше в низці шкіл було запроваджено викладання теорії та практичного використання комп'ютера під час вивчення окремих предметів. На початку 60-х років

з'явилися факультативні курси основ програмування і обчислювальної техніки у школах інших міст, зокрема у Києві, Сімферополі тощо.

За останні роки інформаційні технології стрімко увійшли у наше життя і в освітній процес зокрема. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у сучасну освіту дає можливість реалізувати низку актуальних завдань, що постають при переході до інформаційного суспільства, розширити основу знань суспільства. Застосування інформаційних технологій дозволяє перевести навчальний процес на якісно новий рівень. Для вчителя виникають нові можливості його організації — пояснення матеріалу за допомогою комп'ютерної презентації, забезпечення диференційованого підходу до навчання учнів, здійснення контролю знань, підготовки до уроків тощо, що економить час і робить урок цікавим і доступним для сприйняття учнями.

Одне із завдань сучасної школи — підготовка учнів до життя в інформаційному суспільстві. Це завдання можна виконати тільки за умови, що навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів супроводжуватиметься використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Сучасний учитель має допомогти учневі орієнтуватися в інформаційному середовищі, сформуванню в нього достатній рівень інформаційної компетентності. Широке впровадження в навчальний процес сучасних засобів збирання, збереження, опрацювання, подання, передавання інформації відкриває великі перспективи щодо гуманізації освіти і гуманізації учбового процесу, поглиблення та розширення теоретичної бази знань і надання результатам навчання практичного значення, активізації пізнавальної діяльності, створення умов для повного розкриття творчого потенціалу дітей з урахуванням їхніх вікових особливостей і життєвого досвіду, індивідуальних нахилів, запитів і здібностей.

Формування ІКТ-компетентності учнів — один із пріоритетних напрямків розвитку сучасної загальної освіти. В учнів

початкової школи потрібно сформувати первинні навички інформаційної культури, комп'ютерної грамотності. Необхідно підготувати мислення учнів до сприйняття сучасних інформаційних технологій.

Галузь «Технології» в інтеграції з іншими освітніми галузями є базовою для успішного оволодіння молоді практичними навичками користування сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями для розв'язування життєвих та навчальних завдань.

Згідно з новим Державним стандартом початкової загальної освіти [53] і навчальною програмою, починаючи з 2013/2014 навчального року передбачено вивчення курсу «Сходинки до інформатики. 2-4 класи».

Програма «Сходинки до інформатики» для 2-4 класів спрямована на реалізацію мети та завдань освітньої галузі «Технології», визначених у Державному стандарті початкової загальної освіти, та враховує рекомендації ЮНЕСКО «Інформатика в початковій освіті».

Курс «Сходинки до інформатики» є підготовчим курсом, що передує більш широкому і глибокому вивченню базового курсу інформатики в середній школі, являє собою скорочений систематичний виклад основних питань науки інформатики та інформаційних технологій в елементарній формі, та має світоглядний характер.

Метою курсу «Сходинки до інформатики» є формування і розвиток в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності та ключових компетентностей для реалізації їх творчого потенціалу і соціалізації у суспільстві.

Основними завданнями курсу «Сходинки до інформатики» є формування в учнів молодшого шкільного віку:

- початкових уявлень про базові поняття інформатики, зокрема, повідомлення, інформація та дані, інформаційні процеси, комп'ютер та інші пристрої, що використовуються для роботи з повідомленнями та даними, сфери

їх застосування у житті сучасної людини в інформаційному суспільстві;

- початкових навичок знаходити, використовувати, створювати та поширювати повідомлення та дані, застосовуючи для цього засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), зокрема, створювати графічні зображення, комп'ютерні презентації, текстові документи, шукати інформацію в мережі Інтернет, користуватися електронною поштою та ін.;
- алгоритмічного, логічного та критичного мислення;
- початкових уявлень та навичок роботи з різними програмними засобами підтримки вивчення інших предметів початкової школи, а також для розв'язування практичних завдань з цих предметів.

При вивченні курсу передбачено декілька напрямків навчальної та розвиваючої діяльності учнів.

Перший напрямок — пізнавальний. У цьому напрямку учні засвоюють відомості про призначення комп'ютера, про можливість його використання, про його складові частини, основні принципи його роботи.

Другий напрямок — прикладний. У цьому напрямку учні здобувають навички роботи з клавіатурою, пошуку та запуску потрібних програм, підготовки та редагування текстів у текстовому редакторі, створення малюнків у графічному редакторі та ін.

Третій напрямок — алгоритмічний. Учні знайомляться з поняттям алгоритму, розрізняють їх основні види, вчать скласти і записувати прості алгоритми для виконавців.

Четвертий напрямок — розвиваючий. Учні розвивають свої творчі здібності та логічне мислення шляхом виконання різноманітних творчих завдань.

П'ятий напрямок — підтримка, корекція і пропедевтика знань, умінь і навичок з інших предметів.

Цей курс розглядається як необхідний інструмент, що в сучасному суспільстві сприятиме більш успішному навчанню

учнів у початковій школі і в наступних класах, формуванню як предметних, так і ключових компетентностей, всебічному розвитку дитини молодшого шкільного віку. Інформаційно-комунікаційні технології розглядаються в курсі як об'єкт і за-сіб навчання.

4.4.2. Вплив інформаційних технологій на розвиток і здоров'я учнів. Валеологічні умови використання комп'ютерної техніки

Сьогодні неможливо уявити майбутнє без комп'ютера. Робота на ньому навчає дітей новому, більш простому і швидкому способу отримання та обробки інформації. А вміння знайти необхідний для діяльності матеріал і ефективно його обробити прискорює і оптимізує процес мислення. Мережа Інтернет надає можливості доступу до різноманітних сайтів, різнобічної інформації, завдяки чому здійснюється пізнання світу, спілкування, розширення кругозору тощо, що позитивно впливає на розвиток особистості учнів. Є безліч можливостей використання нових інформаційних технологій — від самостійного складання різних програм, створення власних сторінок у просторі Internet, дистанційного навчання, до «відвідування» різних країн світу, найкращих музеїв, виставок, бібліотек.

Інформаційні технології надають великі можливості у розвитку здібностей дітей з використанням всього арсеналу досягнень світової науки і культури, адже існує багато комп'ютерних енциклопедій, підручників, учбових програм, дидактичних ігор, що розвивають здібності дитини. Як відомо, здібності дитини розвиваються тим краще, чим більше її можливості отримання різноманітного сенсорного досвіду, знайомства з кращими досягненнями світової культури, моделювання наслідків реалізації своїх ідей тощо.

Джуді Солпітер [136, с. 121-122] наводить такі особливості розвиваючих учбових програм:

- ❑ дослідницький характер. Програма ініціює участь дитини у досліджах, робити для себе відкриття;
- ❑ легкість для самостійних занять дитини. Наприклад, коли йдеться про дошкільнят, використання учбової програми не вимагає від дитини вміння читати, а дає дитині прості для розуміння вказівки, що пов'язані з використанням невеликої кількості засобів керування зображенням на екрані;
- ❑ розвиток широкого спектру навичок та уявлень. Окрім оперування з буквами, цифрами та фігурами діти займаються класифікацією, приймають рішення, експериментують;
- ❑ високий технічний рівень. Програми надають «роботи» органам відчуття дитини за рахунок того, що пропонують їй привабливу графіку, анімаційні ефекти та привабливі звукові ефекти. Дитина не нудиться від очікування — сучасні комп'ютери працюють дуже швидко;
- ❑ відповідність віковим особливостям. Такі програми не підштовхують дитину до формування навичок, до яких дитина ще не готова. Учбовий матеріал містить приклади з реального життя дитини, зрозумілі їй;
- ❑ цікавість. Стимулюється уява дитини. Вона потрапляє у фантастичні обставини, отримує неабияке задоволення;
- ❑ стимулюючий характер. Дитина, коли вона користується такою програмою, відчуває задоволення від досягнутого успіху. Це підвищує її самооцінку, розвиває почуття власної гідності.

Ефективними є такі навчальні програми, для яких характерним є створення учбового середовища, що дозволяє дорослим та дітям використовувати комп'ютер як живий елемент моделювання та експериментування, одержання необхідної інформації. Наприклад, дитина вже може створити подумки цікавий проект чи образ, уявити його, але не може це зобразити на папері, тому що не вміє добре малювати, тобто не воло-

діє навичками реалізації цього проекту. Виникає когнітивний конфлікт між бажаним і усвідомленим проектом або образом і неможливістю його здійснення. У такому випадку може допомогти комп'ютер зі спеціальною програмою. Таким чином вона може реалізувати свою ідею і побачити результат. Такі комп'ютерні програми розкривають дитині світ пізнання, допомагають їй удосконалити свої вміння та навички, розвинути здібності.

Дослідники досить об'єктивно розцінюють як позитивні, так і негативні сторони застосування комп'ютера та Інтернету зокрема. Комп'ютер може стати помічником в інтелектуальному і когнітивному розвитку дитини, освоєнні ним професії, а може зруйнувати здоров'я і привести до соціальної дезадаптації.

Як було зазначено, спрямована робота за комп'ютером має багато позитивних рис, особливо на етапі пізнання світу, формування корисних звичок. Учні отримують великі можливості для всебічного саморозвитку, освіти та розширення комунікативних зв'язків. Але, як не парадоксально, ці надбання призводять до зниження культурного рівня школярів, моральних якостей, пам'яті та уваги, розвитку ізольованості від оточуючих, якщо дитина не знає міри і потрапляє в «полон» комп'ютерного світу.

У сучасного «комп'ютеризованого» покоління відмічаються зміни фундаментальних духовно-культурних засад, понять і уявлень, а інтелектуальний розвиток відбувається в іншому соціально-часовому вимірі. Інформаційні технології чинять гіпнотичний вплив на інтелект та духовність дітей, а комп'ютерні ігри здатні довести до повного змішування реального та віртуального світу.

Молодший шкільний вік — це період формування цінностей, розширення соціальних контактів, які дуже часто дитина замінює віртуальним спілкуванням. У результаті чого вона отримує спотворене уявлення про світ, у неї звужується коло інтересів. Замість розв'язання і вирішення проблем, подолан-

ня труднощів, дитина «поринає» у комп'ютерний світ. Привабливість комп'ютерного світу для неї обумовлена наявністю «власної території», яку складно контролювати дорослим та можливістю самостійно приймати рішення. Зворотна сторона тривалого перебування у віртуальних обставинах — психологічний інфантилізм із відсутністю відповідальності за свої вчинки, агресивність або емоційна холодність, певне звуження кругозору, ризик асоціальної поведінки.

У цьому віці перебування тривалого часу у віртуальному світі може стати причиною адиктивної поведінки, що характеризується прагненням перебувати за комп'ютером якомога довше та є проявом соціальної дезадаптації.

За думкою вчених (К. Янг та ін.) [165], залежною можна вважати людину, яка у своїх віртуальних мандрівках забуває про час, їсть перед монітором, а не за столом, а на звертання до неї практично не реагує.

Найбільш цікавими для дітей і в той же час небезпечними є рольові комп'ютерні ігри, що здатні сформувати стійку психологічну залежність. Часто вони не враховують вікових психологічних особливостей і здатні вплинути на формування особистості в період активної соціалізації. Дитина отримує гострі, яскраві враження у віртуальному світі і не прагне повертатися у реальне життя. Підсилює комп'ютерну залежність гра у мережі Інтернет. Такі ознаки ігроманії як різновиду адиктивної поведінки визначено О. В. Борусяк [26, с. 20]:

- 1) Постійна залученість, збільшення часу, проведеного в ситуації гри.
- 2) Витіснення колишніх інтересів думками про гру.
- 3) Втрата контролю (нездатність припинити гру як після виграшу, так і після програшів).
- 4) Стан дискомфорту поза ігровою ситуацією, дратівливість, неспокій.
- 5) Збільшення частоти ігор і прагнення до високого ризику.
- 6) Нездатність чинити опір спокусі відновити гру.

Симптоми залежності можна умовно розділити на три групи:

- ✓ психічні (почуття радості, ейфорії при контакті з комп'ютером, роздратування або пригнічення без нього, відсутність контролю за часом, емоційна нестійкість і т.д.);
- ✓ соціальні (виникнення проблем у взаєминах з оточуючими, економічні проблеми, пов'язані з витратами грошей, нехтування особистою гігієною);
- ✓ духовні (втрата сенсу життя, духовне зубожіння).

Часто комп'ютерна залежність пов'язана з «інтернетоманією», що призводить майже до такого ж руйнування особистості, як алкоголізм і наркоманія. Стадії інтернет-залежності: зацікавленість, втягування, повна залежність із важкими симптомами відміни під час «відлучення» від персонального комп'ютера.

До того ж, тривала робота на комп'ютері викликає зміни у функціонуванні організму. Емоційні переживання, внутрішні напруги, зумовлені саме роботою з комп'ютером, призводять до стресу. Наслідки стресу — виникнення в організмі значних зсувів у бік негативу, що зумовлює появу захворювання.

По-перше, виникають зміни психологічного стану та невротичні розлади, що характеризуються комплексністю, тяжкістю та поєднанням різних патологічних проявів. Часто робота за комп'ютером передбачає постійну концентрацію уваги та засвоєння великої кількості інформації. Характерним є отримання непотрібної інформації, яка «перевантажує» мозок та пам'ять і призводить до розумової втоми та порушення уваги. Внаслідок нервово-емоційної напруги швидко розвивається перевтома, що може супроводжуватися головним болем, шумом у вухах, запамороченням, порушенням сну.

По-друге, у процесі роботи з персональним комп'ютером у дітей може розвиватися комп'ютерний зоровий синдром (КЗС), який ґрунтується на зоровому стомленні. Зорові симптоми КЗС: зниження гостроти зору, затуманення, двоїння тощо. Особливо шкідливими для органів зору є ігри з яскра-

вими дрібними елементами, читання та введення тексту, малювання.

По-третє, неправильна вимушена поза без руху призводить до викривлення хребта. Також довготривале перебування в одній позі призводить до постійного навантаження однієї групи м'язів і до відсутності навантаження для інших груп тощо.

«Спілкування» з комп'ютером, а особливо з ігровими програмами, супроводжується сильним нервовим напруженням, оскільки вимагає швидкої реакції. Короткочасна концентрація нервових процесів спричиняє у дітей втому. Працюючи за комп'ютером, вона переживає своєрідний емоційний стрес.

Так, для перевірки реакції дитячого організму на роботу на комп'ютері було проведено спеціальне дослідження, в якому взяли участь здорові діти 5, 6, і 7 років у кількості 90 осіб. Вони знаходились в одному й тому самому комп'ютерному класі, перед однаковими моніторами, з аналогічною ергономікою робочого місця. Тривалість роботи також була однаковою. З усіма дітьми займався один і той же вчитель. Розвивальні комп'ютерні програми середнього ступеня складності дозволяли дитині вибрати індивідуальний темп діяльності.

Можна вважати, що поведінкові реакції та динаміка регування фізіологічних систем дітей різного віку при роботі на комп'ютері залежали головним чином саме від вікових особливостей їхнього організму.

Відмінності, звичайно ж, проявились. Одним із показників, який інтегрально відображає стан дитини, стан її працездатності, вважається показник «тривалість відволікань від роботи». Виявилось, що у п'ятирічних дітей середня тривалість відволікань у перші 5 хвилин роботи на комп'ютері дорівнювала 25 сек, а в останні 5 хвилин — 56 сек, тобто зростала більше, ніж удвічі. У дітей 6 років у перші 5 хвилин відволікання займали 17 сек, в останні 5 хвилин — 36 сек. У дітей 7 років — відповідно 14 і 28 сек.

Однозначно зі збільшенням віку дітей тривалість відволікань скорочується як на початку, так і в кінці періоду їхньої роботи на комп'ютері. При цьому характерно, що більш виражена різниця відзначається між 5- та 6-річними дітьми, а 6-річні діти за цим показником наближаються до 7-річних.

У тих же дітей вивчався функціональний стан центральної нервової системи до і після «спілкування» з комп'ютером. Використовувався метод хронорефлексометрії (зорово-моторна реакція). Отримані результати дозволили визначити функціональний стан дитини за однією з чотирьох ознак (стан впрацювання, перші ознаки втоми, втома, виражена втома).

Виявилось, що кількість дітей у стані впрацювання, тобто без ознак втоми, була найменшою серед 5-річних (25%) і у половині випадків серед 6- та 7-річних (50-55%). У невеликої кількості дітей спостерігались перші ознаки втоми.

Однак нас найбільше цікавили випадки втоми і вираженої втоми, які виявились у дітей в кінці роботи на комп'ютері. З'ясувалось, що найбільша кількість випадків втоми і вираженої втоми відзначається серед дітей 5 років: відповідно, в 47% і 13% випадків. Серед дітей 6 років таких випадків було значно менше (25% і 5%), серед дітей 7 років — приблизно стільки ж (27% і 10%).

Отже, і за цими показниками діти 5 років значно відрізнялися від дітей 6-7 років, а 6-річні діти за своєю реакцією на роботу з комп'ютером були схожі з 7-річними.

Таким чином, при роботі на комп'ютері потрібно враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини, а також чітко дотримуватися вимог ДСанПіН 5.5.6.009-98 «Улаштування і обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на персональних комп'ютерах» [114].

Вплив інформаційного простору на формування молоді особистості є ще недостатньо усвідомлюваним у суспільстві. Оскільки діти не тільки є менш стійкими до інформаційно-психологічних впливів, але й швидше адаптуються до стрім-

ких змін інформаційних технологій. Вони першими їх засвоюють, вчатья ними користуватися, швидко звикають і вже не можуть без них обійтися. Отже, діти є найбільш вразливою категорією населення до загроз інформаційного середовища. Тому навчити школярів доцільно використовувати можливості сучасних інформаційних технологій без шкоди для здоров'я і розвитку — головне завдання вчителів і батьків.

Для того, щоб учитель початкових класів мав можливість проводити заняття з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, застосовуючи електронні навчальні матеріали, власні розробки уроків з використанням комп'ютера, комп'ютерні презентації, а також навчати учнів безпечної поведінки з комп'ютерною технікою необхідно враховувати основні умови валеологічного навчання.

Рекомендації щодо зменшення впливу негативних факторів на здоров'я під час роботи на комп'ютері:

- ❖ сприятливий мікроклімат у приміщенні (температура $19,5 \pm 0,5$ °С, відносна вологість повітря 60 ± 5 %, швидкість руху повітря не більше 0,1 м/с);
- ❖ достатнє рівномірне освітлення (як природне, так і штучне);
- ❖ правильна організація робочого місця (площа на 1 місце не менше 6 м², об'єм — не менше 20 м³, розміщення комп'ютера на відстані не менше 1 м від стін, відстань між задньою поверхнею монітора одного ПК та екраном іншого ПК не менше 2,5 м, мінімальна відстань від екрана до користувача повинна дорівнювати 40-80 см, клавіатура та руки повинні розташовуватися якомога далі від монітору, площина екрана має бути перпендикулярною нормальній лінії зору користувача, висота робочого крісла має регулюватися в межах 400-500 мм);
- ❖ встановлення оптимальних параметрів монітора;
- ❖ регулярні перерви під час роботи школярів за комп'ютером (короткочасні з використанням вправ для очей та більш тривалі із загальними фізичними вправами). Час

безперервної роботи молодших школярів за комп'ютером не повинен перевищувати 15 хвилин.

Щоб визначити, чи дотримуються учні правил роботи за комп'ютером було проведено бесіду й анкетування учнів 1 і 2 класів у кількості 60 осіб.

Анкета

- 1) Чи є у вас вдома комп'ютер?
- 2) Чи вмієте ви працювати на комп'ютері?
- 3) У якому віці ви почали працювати на комп'ютері?
- 4) Скільки часу на день у середньому ви проводите за комп'ютером?
- 5) Чому ви віддасте перевагу: комп'ютеру чи спорту?
- 6) Чи граєте ви в комп'ютерні ігри?
- 7) Скільки часу проводите за комп'ютерною грою?
- 8) Чи легко ви відриваєтеся від гри?
- 9) Чи є у вас постійне бажання грати?
- 10) Чому ви віддасте перевагу: спілкуванню з другом або з комп'ютером?
- 11) Що вас більше цікавить: комп'ютер або читання книги?
- 12) Чому ви віддасте перевагу: прогулянці на свіжому повітрі або комп'ютеру?
- 13) Чи робите ви гімнастику для очей упродовж роботи на комп'ютері та після її завершення?
- 14) Скільки часу можна безперервно працювати на комп'ютері дітям вашого віку?
- 15) Чи дотримуєтеся ви правил роботи за комп'ютером? Яких саме?

За результатами проведеного анкетування з'ясувалося, що майже всі учні (95%) мають удома комп'ютер. 73% учнів 1 класу і 85% учнів 2 класу відповіли, що уміють працювати на ньому. При цьому зазначимо, що 58% дітей почали працювати на комп'ютері з 4-5 років.

На питання: «Скільки часу ви проводите за комп'ютером?» більшість з них не дали чіткої відповіді. Відповіді дітей: «Не

знаю», «Не слідкую за часом», «Поки мама готує їсти», «Увесь вільний час». 15% дітей дали відповіді з таким вказаним часом: «15 хвилин», «Десь 20-25 хвилин», «Більше 30 хвилин», «Думаю годину». Це означає, що в основному діти не дотримуються встановленого гігієністами часу безперервної роботи за комп'ютером.

У комп'ютерні ігри грає 40% дітей. За часом вони не слідкують, тому відповіді на питання: «Скільки часу проводите за комп'ютерною грою?» не змогли. Про постійне бажання грати в комп'ютерні ігри повідомило 5% учнів. Серед опитаних 60 учнів (23%) заявили, що їм важко відірватися від комп'ютерної гри. Поки вони грають, то не можуть спілкуватися з членами сім'ї, не відриваються від неї, поки не закінчиться гра. Це може свідчити про можливість виникнення комп'ютерної залежності. Тому такі діти потребують особливої уваги з боку батьків, вчителів, психологів.

Вправи для очей виконує незначна частина дітей (15%), і в основному це учні 2 класу (зазначимо, що саме з 2 класу в учнів розпочато вивчення предмета «Сходінки до інформатики», де вони знайомляться з правилами роботи на комп'ютері).

Перевагу учні надають комп'ютеру, ніж прогулянкам на свіжому повітрі, спорту, читанню книжок. Про це сказало більшість дітей (68%).

Про те, скільки часу безперервно на день учням можна працювати за комп'ютером, чіткої і правильної відповіді діти не дали. Про решту правил роботи на комп'ютері теж не знають.

У зв'язку з процесом глобальної комп'ютеризації життя людини виникають питання про вплив комп'ютера на здоров'я людини. Особлива увага повинна бути приділена вивченню впливу комп'ютера на здоров'я школярів, що обумовлено як більшою чутливістю організму дитини до всіляких факторів навколишнього середовища, так і можливими віддаленими наслідками такого впливу, які виявляються лише через багато років.

Специфіка початкової школи регламентує використання комп'ютерних технологій та час роботи за персональним комп'ютером для дотримання одного з ключових напрямків – збереження здоров'я учнів. При використанні комп'ютерної техніки слід дотримуватися чітких вимог ДСанПіН 5.5.6.009-98 «Улаштування і обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на персональних комп'ютерах».

4.4.3. Основні аспекти валеологічного навчання й виховання молодших школярів в умовах інформаційного суспільства

Одним із напрямків роботи валеологічного змісту ми вбачаємо в удосконаленні навчально-виховного процесу шляхом валеологізації, який включає:

- навчання учнів «Основ здоров'я»;
- введення валеологічного матеріалу в предмети шкільного курсу;
- проведення додаткових занять з основ здоров'я.

Для розроблення програми щодо удосконалення навчально-виховного процесу шляхом валеологізації було проаналізовано уроки в початкових класах і перевірено знання учнів з валеології.

Відвідавши й проаналізувавши уроки, ми зробили висновок про те, що вчителі початкових класів не вводять у шкільні предмети матеріал валеологічного змісту. Також результати дослідження показали, що стан валеологічної грамотності учнів молодшого шкільного віку залишається низьким. Значна частина дітей (63,2%) не володіє або нехтує навичками особистої гігієни. З різних причин (часто не зі своєї вини) діти не дотримуються розпорядку дня, режиму харчування, часто не досипають, мало займаються фізкультурою і спортом, недостатньо перебувають на свіжому повітрі, не приділяють достатньої уваги загартовувальним процедурам тощо. А у зв'язку

з процесом масштабної комп'ютеризації, нехтування правил використання комп'ютерної техніки призводить до зниження і руйнування здоров'я дітей.

Однією з вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку є, з одного боку, недостатня функціональна зрілість і недосконалість фізіологічних систем, обумовлених процесом росту й розвитку, і у зв'язку з цим уразливість організму до дії різних факторів зовнішнього середовища: довільність навчальної інформації, невміння організувати свій час, розширення кола спілкування, обов'язковість виконання досить значного обсягу навчальної роботи та ін.

З другого боку, продовжується формування особистості, прищеплення дітям умінь і навичок, які б забезпечували оптимальні умови росту, когнітивного й фізичного розвитку.

У низці випадків учитель початкових класів з перших днів роботи стикається з таким положенням, коли учні, які прийшли вперше до школи, або не володіють гігієнічними навичками, або уже мають укорінені шкідливі звички (обгризання нігтів, смоктання пальців, ручки тощо), від яких їх треба відучувати, тобто перевиховувати дитину, щоб ці звички не поширилися на учнівський колектив і не «переросли» в постійні.

Низький «вихідний» рівень валеологічної грамотності зумовлений або недосконалістю виховного процесу в дитячих дошкільних закладах (у дітей, які прийшли до школи з дитячого садка), або відсутністю цілеспрямованого виховання в сім'ї (у дітей, які не відвідували дошкільну установу).

Таким чином, спираючись на результати проведених наукових досліджень і спостережень і враховуючи вікові анатомо-фізіологічні й психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, вчителю початкових класів було запропоновано новий підхід до проблеми вивчення основ здоров'я та формування валеологічних і гігієнічних навичок, що включала й комп'ютерну грамотність.

Хоч деякі питання з основ здоров'я представлені в науково-педагогічній літературі, проте методика вивчення валеології

здебільшого одноманітна. В основному це розповіді учителя, бесіди, а використання сучасних інформаційних технологій та інтерактивних методик майже не впроваджується, а якщо використовується, то без дотримання гігієнічних вимог. Виховні години за цією тематикою також не дають бажаного ефекту. Ми пропонуємо багатоваріантність змісту, форм і методів вивчення основ здоров'я.

Найбільш ефективною формою вивчення валеологічних питань ми вважаємо уроки. Це — уроки з «Основ здоров'я», а також матеріал з валеології ми рекомендуємо вчителю вводити і на всіх інших уроках — «Сходинки до інформатики», фізичної культури, математики, української мови, літературного читання, трудового навчання, образотворчого мистецтва тощо. На уроках передбачається засвоєння і поглиблення знань з основ здоров'я, практичного використання інформаційних технологій, і формування валеологічних навичок з таких питань, як виконання правил особистої гігієни учнів, організації режиму дня, приготування домашніх завдань з виконанням фізкультхвилинок, раціонального харчування, загартування та ін. Цей зміст органічно вплітається у процес вивчення кожного предмета.

Валеологізація предметів шкільного курсу — математики, української мови, літературного читання, «Я у світі», «Сходинки до інформатики», образотворчого мистецтва та ін. полягає у збагаченні змісту цих предметів первинними знаннями про здоров'я, здорову людину, здоровий спосіб життя, безпеки життєдіяльності, шляхи й засоби досягнення гармонії людини з собою, навколишнім світом, іншими людьми тощо. Однак основна мета впровадження у шкільний курс основ здоров'я — це формування уявлень про здоров'я в учнів молодшого шкільного віку та збереження і зміцнення здоров'я дітей, закріплення валеологічних навичок. Тому, використовуючи різні форми і методи навчання, учитель повинен валеологічний зміст навчання спрямувати на формування валеологічного (гігієнічного) мислення учнів. У процесі валео-

логічного мислення в учнів формуються уявлення і поняття про те, як попередити те чи інше захворювання, що треба знати і вміти, щоб самому не захворіти і зберегти здоров'я своїх близьких, товаришів, які для цього потрібно мати вміння й навички, як треба поводитися в тому чи іншому випадку, як безпечно користуватися комп'ютерною технікою без шкоди для здоров'я.

Особливістю проведення уроків з основ здоров'я є те, що оволодіння здоров'язбережувальними компетенціями потребує багаторазового вправлення. Навчання учнів правил дорожнього руху, пожежної безпеки, охороні життя та здоров'я повинне мати практичну спрямованість, бо головним у підготовці школярів до життя є набуття ними практичних навичок. При цьому обов'язковою умовою є багаторазове (в різних формах) повторення дій, які імітують поведінку на вулиці, у дворі, вдома, у школі, щоб виробити у дітей звичку дотримуватись вивчених правил.

Тому важливим при проведенні уроків є використання різних методів і прийомів інтерактивного навчання, що базуються на принципі активної участі самих учнів: моделювання, програвання та обговорення різних життєвих ситуацій, робота у парах і групах, виконання вправ, рольові ігри, інсценування, екскурсії, спільне виготовлення наочності (в т.ч. презентацій, виготовлення плакатів тощо), проведення конкурсів, змагань та ін. Обов'язковим є зв'язок із життєвим досвідом дітей.

Особливого значення для формування в учнів здорового способу життя та безпечної поведінки має емоційність і доступність навчального матеріалу, його унаочнення. Практичні роботи, зазначені у програмі, виконуються учнями у практично-дієвій формі під час опрацювання відповідної теми для досягнення мети уроку або вдома з батьками.

Щоб забезпечити мотивацію учіння пропонуються різного виду завдання — проблемного і творчого характеру, завдання різного рівня складності, практичні вправи. У роботі використовується сучасна техніка і наочність — малюнки, ілюстрації,

фотографії, слайди, комп'ютерні презентації, а також цікавий пізнавальний матеріал — казки, вірші, ігри, ребуси, загадки, прислів'я тощо.

Уроки з основ здоров'я проводяться у спеціально обладнаному класі (кабінеті) або на спеціальному майданчику (у дворі школи, спортзалі, медичному кабінеті) з використанням навчально-наочних посібників та обладнання.

Важливим моментом уроків є використання різних методів навчання (практичних, ігрових, пізнавальних, ситуаційних, змагальних; тренінгів, психогімнастики тощо). З метою удосконалення знань, умінь і навичок слід запроваджувати ігрові ситуації, які навчають дітей фізичній і психічній саморегуляції.

Наведемо приклади частин уроків для 1 і 2 класів за підручниками «Основи здоров'я» автора О. В. Гнатюк [44; 45] та посібників О. В. Гнатюк «Уроки з основ здоров'я в 1 класі» [46, с. 37-41], О. В. Гнатюк «Уроки з основ здоров'я в 2 класі» [47, с. 121-127].

Тема: ДБАЙ ПРО СВОЄ ЗДОРОВ'Я (1 клас)

Мета: учити дітей піклуватися про своє здоров'я; виховувати бажання дотримуватися правил здорового способу життя; привчати до охайності, акуратності.

Обладнання: ваги, сантиметрова стрічка, малюнок хлопчика, який не піклується про своє здоров'я, Здоров'ячок.

Попередня робота: підготувати малюнок хлопчика, який не піклується про своє здоров'я.

Ключові поняття: здоров'я, дбати про здоров'я, піклуватися про здоров'я, корисно для здоров'я.

Хід уроку

Вивчення нового матеріалу.

1. Робота над текстом.

Учитель вивіщує малюнок хлопчика і читає текст.

...Хлопчик повернувся зі школи додому. «Мий руки і сідай обідати», — сказала бабуся. «Для чого їх мити?» — подумав

хлопець. Сів за стіл і почав їсти те, що йому сподобалося найбільше — булочку з маком. Вона так солодко пахла, що стриматися було неможливо, і він її швидко з'їв. А ось і компот. Дуже смачний! «А як же борщик, салатик овочевий, м'ясо, фрукти?» — не встигла запитати бабуся, як хлопчик побіг до себе в кімнату. Включив комп'ютер... Не помітив як і час пройшов. Бабуся зазирнула і каже: «Хлопці грають у футбол на дворі. Піди погуляй хоч трішечки! Ти вже дві години за комп'ютером!» «Не хочу. У мене тут гра цікава». Закінчивши гру, включив телевізор. «Може повечеряєш? — запитала бабуся. «Щось не хочеться», — відповів хлопчик, не відриваючи очі від телевізора.

Вже і ніч настала. «Я так втомився», — подумав хлопчик і заснув». А на годиннику була вже 23 година...

(Ольга Гнатюк)

— Чи можна назвати хлопчика слухняним? *(Ні)*

— Як його можна назвати? Придумайте йому жартівливі імена. *(Непослушайко, Неслухнянко, Неслухайко, Бруднулько...)*

— Чи є серед вас такі діти?

— Яких помилок припустився хлопчик? *(Не переодягнувся після школи, не помив руки перед вживанням їжі, не слухався бабуся, не з'їв те, що бабуся приготувала на обід — борщ, м'ясо, овочевий салат, фрукти (тобто корисну їжу), за комп'ютером і телевізором провів більше часу ніж потрібно, не допоміг бабусі, не займався спортом, не повечеряв, не пішов гуляти, пізно ліг спати, не умився і не почистив зуби перед сном, не склав портфель).*

— Як ви думаєте, чи дбає він про своє здоров'я? *(Ні)*

— Чому ви так вважаєте? *(Відповіді учнів)*

— Щоб перевірити, чи ви праві, давайте запитаємо у Здоров'ячка про це.

Учитель підводить учнів до висновку: фізичні вправи, заняття спортом, фізична праця, корисний відпочинок сприяють зміцненню здоров'я.

Тема: ТЕЛЕВІЗОР, КОМП'ЮТЕР, МОБІЛЬНИЙ ТЕЛЕФОН (2 клас)

Мета: ознайомити учнів з правилами користування телевізором, комп'ютером, мобільним телефоном; спонукати учнів до виконання правил користування телевізором, комп'ютером, мобільним телефоном; виховувати сталі навички безпечної для власного здоров'я поведінки.

Обладнання: телевізор, комп'ютер, мобільний телефон (або малюнки цих предметів); аркуші паперу формату А-4, кольорові олівці, пластилін.

Попередня робота:

1. Заздалегідь провести бесіду з батьками про безпечне користування їхніми дітьми телевізором, комп'ютером, мобільним телефоном, підготувати пам'ятки для батьків.

2. Підготувати для роботи в групах аркуші паперу формату А-4, кольорові олівці, пластилін.

Хід уроку

I. Мотивація навчальної діяльності.

— Відгадайте загадки.

Живе там всесвіт день і ніч,
Насправді то — звичайна річ.

(Телевізор)

Кілобайти, гігабайти,
Папки, файли, блоги, сайти...
Знать чимало різних має,
Цілий світ про нього знає.

(Комп'ютер)

Хоч і голосу не має,
Але голосно гукає.
Щоб могли порозмовляти
І про все на світі знати.

(Телефон)

Диво — скринька
В ній — вікно.
У вікні щодня кіно.

(Телевізор)

— Як ви гадаєте, яка тема сьогоднішнього уроку?

II. Повідомлення теми уроку.

— Сьогодні ми будемо вивчати правила користування телевізором, комп'ютером, мобільним телефоном.

III. Актуалізація опорних знань.

— Скільки часу ви проводите за переглядом телепередач?

— Чи знаєте ви правила безпечного поводження з комп'ютером?

— Які правила користування мобільним телефоном ви знаєте?

IV. Вивчення нового матеріалу.

1. Слово вчителя.

Всі — і дорослі, і діти — користуються сучасною технікою, іноді забуваючи про її небезпечний вплив на здоров'я. Сьогодні ми не уявляємо свого життя без телевізора, комп'ютера чи мобільного телефону. Однак неправильне користування технікою може зашкодити здоров'ю, що може призвести до втоми, головних болів, безсоння, роздратованості тощо.

Пам'ятайте, що не можна дивитися усі програми підряд з ранку до вечора, користуватися комп'ютером і мобільним телефоном цілий день. Лікарі встановили для дітей вашого віку наступні норми: переглядати телевізор можна 30 хвилин, а користуватися комп'ютером 15 хвилин на день. Якщо ж ви користувалися комп'ютером у школі (наприклад, на уроці «Сходинки до інформатики»), то вдома вже не слід ним користуватися.

Дивлячись телевізор, не можна сидіти близько до екрана, щоб не псувати зір. Відстань до телевізора повинна бути не менше 2-3 метрів. Не можна дивитися телевізор у темряві, сидячи на підлозі, лежачи й під час вживання їжі. Не слід вмикати телевізор дуже голосно.

При роботі за комп'ютером, відстань між очима і монітором повинна бути 40-80 см. Шкідливо для очей працювати

за комп'ютером у темній кімнаті. Під час роботи за комп'ютером необхідно зберігати правильне положення сидячи.

Правила користування мобільним телефоном

- 1) Не слід користуватися мобільним телефоном без потреби. (Якщо є можливість користуватися стаціонарним телефоном, то краще обрати його, ніж мобільний).
- 2) Носити телефон слід як можна далі від тіла (особливо від життєво важливих органів).
- 3) Під час розмови потрібно намагатися частіше використовувати гарнітуру чи функцію гучного зв'язку.
- 4) Підносити телефон до вуха слід після встановлення з'єднання.
- 5) Під час розмови у приміщенні намагатися знаходитися в місці з найкращим рівнем прийому (наприклад, біля вікна).
- 6) Мобільний телефон не класти на ніч під подушку.
- 7) Коли він заряджається, не залишати біля себе.

Гра «Ланцюжок».

Учитель говорить: «Назвіть правило користування комп'ютером». Один учень називає 1 правило користування комп'ютером. Відповівши, він дає завдання наступному: «Назви правило користування мобільним телефоном». Учень називає і дає завдання наступному (по «ланцюжку») і т.д.

V. Підсумок уроку.

- Які правила користування телевізором ви запам'ятали?
- Які правила користування комп'ютером?
- Назвіть правила користування мобільним телефоном.
- Які з цих правил ви виконуєте?

Слід підкреслити, що валеологічний підхід має реалізуватися на всіх уроках, передбачених програмою початкової школи. Валеологізація навчально-виховного процесу передбачала також введення елементів вивчення основ здоров'я в різні шкільні предмети.

Зазначимо, що методика вивчення валеологічних питань на окремих уроках має відмінності, які обумовлені специфі-

кою методики викладання окремих предметів шкільної програми, і залежить від типу уроку і періоду навчання школярів.

Є всі підстави вважати, що дидактична гра як засіб формування валеологічних уявлень теж має великі потенційні можливості для удосконалення розвитку дитячого організму, попередження захворювань і травматизму. Під час гри використовується одна з фізіологічних особливостей дитини, а саме — формування ігрових умовних рефлексів. У дітей 6-7 років значно зростає роль наслідувального та ігрового рефлексу. Граючись, діти точно копіюють жести, слова, манери вчителя, батьків, старших дітей. У такий спосіб дітям можна прищепити корисні звички і позбутись шкідливих.

Частина 5. СУЧАСНИЙ СВІТ І ЗАВДАННЯ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ

5.1. Становлення інтересів молодших школярів в умовах інформаційного суспільства (Верещак Є. П.)

5.1.1. Духовно-християнські передумови становлення інтересів молодших школярів

Зі свідомості підростаючої особистості нині вимиваються духовно-моральні цінності, розумні помисли і вчинки. Руйнація духовної моральності відбувається вже не через заборони зверху, а через вседозволеність, псевдокультуру, тотальну розпушеність індивіда, соціуму, частини суспільства. Наукові дослідження, досвід, саме життя свідчать, що навіть найпріоритетніші знання не компенсують брак моральності, чесності, доброчинності, богооухотворенності.

Узагальнюючи досягнення класичної європейської педагогіки, Ш. О. Амонашвілі надає великого значення працям і школам вітчизняних діячів науки і культури: К. Д. Ушинського, Л. М. Толстого, С. Т. Шацького, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та ін. Вчений підкреслює важливість їх теоретичної і практичної спадщини у формуванні й становленні у дітей інтересів до знань, умінь і навичок. За К. Д. Ушинським, основним рушієм «учіння є усвідомлення учнем свого обов'язку, — пише Шалва Олександрович, — в якому він знайде обґрунтування своїх вольових устремлінь, конкретні спонукання для подолання труднощів» [5, с. 123].

Важливою відправною точкою у подальшому викладі даного матеріалу саме і стане поняття *інтерес*, який означає пізнавальне ставлення людини до навколишнього середовища, до якоїсь його сторони, до певної галузі, в яку людина хоче

проникнути глибше (Г. О. Люблінська). Інтерес індивіда — то є продукт його когнітивно-розумової діяльності, спрямований не лише зовні, але й у середину його самого. Це його, індивіда, мислительно-рефлексивний механізм, почуття, переживання, воля, любов, віра, впевненість, сумніви тощо. Тобто інтерес має досить чітко виражену об'єкт-суб'єкту природу, спрямовану як зовні особистості, так і в середину її самої.

Оскільки духовно-релігійний статус нашого суспільства вважається переважно *християнським*, а досвід пошуково-дослідницької діяльності автора останніх майже півтора десятка років базується на цій морально-етичній основі, то є нагальна потреба уточнити у цьому плані деякі стартові поняття, які є ключовими. До цього нас також зобов'язує потреба здійснити психологічний аналіз сучасного стану ідей, концепцій і тенденцій, що знайшли своє відображення в наукових розробках психологів та практичних знахідках вчителів, вихователів, душеопікунів, спрямованих на оптимізацію навчально-розвивального та духовно-морального життя молодшого школяра і його соціального довкілля.

Одним із ключових компонентів духовно-християнської моральності є, звичайно, саме поняття «духовність». Останнім часом тлумачать його по-різному. Ми ж, вслід за В. Далем, під поняттям «духовний» розуміємо «все, що має відношення до Бога, Церкви, віри». В поняттях «духовний» і «дух» — корінь спільний. Отже, «Бог є Дух» (Ів. 4: 24). «Духовність починає проявлятися, — пише автор «Християнської етики» Т. В. Саннікова, — після духовного відродження, добровільного примирення людини з Богом» [124, с. 220]. «Духовність включає в себе розвиток внутрішнього життя, інтуїції, бачення, — пише далі Т. В. Саннікова. — Людина духовна розуміє, що говорить їй Дух Святий... А бездуховна людина, обтяжена іншими думками і шкідливою практикою, не може розуміти, що говорить Дух Святий».

Своєрідний підхід у визначенні духовності робить професор М. Й. Боришевський «**Духовність — багатомірна систе-**

ма, складовими якої є утворення в структурі свідомості та самосвідомості, в яких у формі ціннісних орієнтацій відзеркалюються актуальні морально релевантні потреби, інтереси, погляди людини, її ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності, спрямованої на подолання зла та творення добра» [25, с. 187]. І далі: «Надзвичайно важлива роль у виникненні, становленні та розвитку духовності особистості належить вірі людини в безсмертя душі, у її вічне життя, у вічність творинь людського духу, у безмежні можливості збагачення духовного життя людини, у вищу силу, в Бога... Виконання певних релігійних заповідей вельми позитивно впливає на розвиток у людини низки важливих рис, без яких неможливо навіть уявити виникнення та розвиток у неї багатьох духовних якостей, зокрема таких, як скромність, відповідальність, сумлінність, почуття провини, готовність до покаяння та прощення, прагнення до самовдосконалення, безкорисливого служіння людям та ін. Особливо слід наголосити на ролі віри у виникненні потреби в самоаналізі, що слугує важливою базою для розвитку здатності до рефлексії» [там само, с. 188-190].

У нашій інтерпретації духовність — це спілкування людини з Творцем, який міняє індивіда *через каяття, пробудження совісті, молитву, систематичне дослідження Святого Письма, терпіння...* Це внутрішня наповненість людини високоморальними чеснотами, благородними почуттями, переживаннями за себе і за ближнього. «Духовна основа людини — це її внутрішня особа...» — пише професор М. Савчин [123, с. 79]. І формується ця внутрішня духовність змалку. На жаль, останнім часом багатьма дослідниками відмічається зниження духовності підрастаючого покоління, яке дивним чином пов'язується з втратою інтересу учнів до навчальних предметів. Так, у наш час «у 30-40% першокласників, — стверджує шкільний психолог Алла Гусак, — до закінчення навчального року значно знижується інтерес до школи». Де ж шукати ви-

хід, якщо вже й для значної частини наймолодших вихованців школи вона і той зміст освіти, що її наповнює, втратили свою романтичність, привабливість, а відтак, і особистісно зорієнтовану перспективу?

Свого часу нами проведено дослідження підлітків з односторонньою учбовою спрямованістю (ОУС), тобто школярів, у яких здібності, нахили, інтереси, захоплення спрямовані на один якийсь предмет або декілька споріднених. У таких «дисидентів» шкільної освіти «одна, но пламенная страсть» [33]. Нами описано типи і відповідні психологічні портрети учнів з ОУС по всіх предметах, окрім одного — християнської етики, оскільки такий предмет у той час і на поріг не пускали. Нині ж педагоги самі не поспішають братися за викладання цього предмета. Надто тонка моральна справа.

Саме з цієї причини вчителі молодших класів потішаються, що з необов'язкового компоненту освітньої програми (логіка, евристика, поетика) можна щось підібрати зручніше. Але тим благороднішими є рішення вчителів, які переступають цю світську незручність чи сором'язливість. «Бо хто буде Мене і Моєї науки соромитися в роді цім перелюбнім та грішнім, того посоромиться також Син Людський, коли прийде у славі Свого Отця з янголами святими» (Марк 8: 38).

Виходячи з цих міркувань, вчителька молодших класів ЗОШ № 1 м. Вишгорода Київської області В. І. Михайлюк вибрала саме цей предмет — «Християнська етика в українській культурі». В. І. Михайлюк — вчителька досвідчена, з великим педагогічним стажем, багатим духовно-моральним внутрішнім світом віруючої людини, її люблять і шанують діти, їхні батьки, прабатьки, колеги. Уроки вона проводить легко, розкуто й привабливо для вихованців. Християнську етику Валентина Іллівна викладає вже 8 років, тобто вона вже здійснила два випуски молодших школярів з викладанням цього предмета і посиленого духовного виховання в цілому.

Набираючи дітей до першого класу, Валентина Іллівна домовляється з батьками під розписку про те, що вони не заперечу-

чуватимуть аби їхня дитина вивчала християнську етику. Всі батьки дають згоду, навіть ті, котрі сповідують іншу релігію.

Окрім уроків, досвідчена вчителька ретельно готується разом з вихованцями, вчителем музики до проведення творчо-християнських свят, запрошуючи на них батьків, бабусь, дідусів, інших членів родин. Духовний пафос нагадує на таких вечорах святкування великої християнської родини.

Аби з'ясувати когнітивно-розвивальний потенціал молодших школярів та учнів 5-10 класів, автором проведено в трьох школах дослідження (N=324, з яких хлопців N=171, дівчат N=153). Дослідження проводилося за нашою традиційною методикою тестових завдань-відповідей у школах м. Вишгород Київської області: ЗОШ №1 (травень 2012 р), гімназії «Інтелігент» (січень 2013 р.) та ЗОШ №12 м. Євпаторія АР Крим (вересень 2012 р.).

Відповіді досліджуваних на тест-завдання побудовано таким чином: «так» – «+», «не знаю» – «0», «ні» – «-». Результати дивіться у таблиці 1.

Таблиця 1

Система деяких загальнопсихологічних інтересів молодших школярів та учнів 5-х класів (у %)

№ п/п	Зміст завдання	Хлопці			Дівчата		
		+1	0	-1	+1	0	-1
1	Я дуже люблю заняття в школі	69,5	13,3	17,2	67,7	24,3	8,0
2	А я – виконувати домашні завдання	74,2	9,2	16,3	73,0	6,7	20,3
3	Я – письмові роботи	59,8	3,7	36,5	65,2	4,5	30,3
4	Я – розв'язувати складні задачі	56,4	16,8	26,8	57,5	3,8	38,7
5	А я – легкі	49,1	14,6	36,3	57,1	15,7	32,6
6	Я – ніяких, але мушу, тому що...(закінч. речення*)	50,0	10,5	39,5	37,2	11,4	51,4
7	Люблю читати книги про природу	63,8	16,3	19,9	77,4	11,9	10,7

№ п/п	Зміст завдання	Хлопці			Дівчата		
		+1	0	-1	+1	0	-1
8	А я — про море і моряків	52,3	19,3	28,4	44,2	11,6	44,2
9	Мені найбільше до вподоби книги про техніку	63,6	9,4	27,0	27,6	6,9	65,5
10	А мені — про війну	60,2	8,8	31,0	17,2	9,7	73,1
11	Я люблю християнську літературу	58,6	8,1	33,3	36,6	14,6	48,8
12	А я — люблю читати книги про гори	42,6	19,8	37,6	49,0	8,4	42,6
13	Я — про мандрівників	54,6	15,5	29,9	67,1	6,8	26,1
14	А я — про все, тільки не про те, що задають у школі	59,9	9,4	31,2	32,6	9,5	57,7
15	Я найбільше люблю комп'ютерні ігри	70,4	7,2	22,4	50,0	8,9	41,1
16	Я ще люблю фізичну працю, а на інше у мене не вистачає часу	64,3	10,2	25,5	51,6	8,8	39,6

* Змістовну частину відповідей див. у табл. 2

Таблиця 2

Якісні показники потреб та інтересів молодших школярів і п'ятикласників, побудовані на прикладі відповідей на запитання № 6 у таблиці 1

Відповіді опитуваних

Хлопці

Тому що потрібно працювати напружено
 Бо зароблю «1» бал
 Тому що потрібно вчити все, що задають на уроках
 Щоб набратися розуму
 Знання потрібні різні
 Щоб були хороші оцінки
 Бо вчителька поставить погану оцінку
 Слід працювати над собою

Дівчата

Щоб не одержати погану оцінку
 Тому що люблю відпочивати
 Тому що мене не пустять на додаткові заняття з англійської, на танці і малювання
 Тому що не вистачає часу на вправи з художньої гімнастики
 Бо не бажаю псувати успішності з решти предметів

Отримані результати додаткових пояснень не потребують. І хоча відповіді опитуваних по жодному запитанню не досягли 100%, але в цілому потенціал їх пізнавальної активності і моральної відкритості достатньо високий. Викликає деякий подив той факт, що інтерес учнів до християнської літератури значно вищий у хлопців (58,6%), ніж у дівчат (36,6%).

Підсумовуючи сказане, можна стверджувати що:

1. Учня, навіть педагогічно занедбаного, зі школою може пов'язувати інтерес до вчителя, предмета, прихильність до сприятливого морально-психологічного клімату, духовно-етичної аури в класі.

2. Християнська етика — це духовно-моральний інструментарій, який згуртовує, здружує, викликає повагу, толерантність, любов як між дітьми, так і між ними та дорослими.

3. У початковій школі ще не пізно створити умови, в яких учні могли б розкривати, проявляти і розвивати свої задатки, здібності, когнітивно-наукові і практичні інтереси, поглиблювати цілісну пізнавальну активність, корегуючи особистісно зорієнтовану навчальну спрямованість у будь-якій діяльності.

4. Оскільки навіть найпроблемніші батьки дітей і молодших школярів ще не розлюбили своїх чад, то вони потенційно готові прислухатися до слухних порад педагогів, психологів, вихователів, співпрацювати з ними, сприяти формуванню і становленню інтересів підростаючого покоління, переймаючись спільною для всіх турботою, радістю і перспективою досягнень соціально-схвалювальних результатів.

5. Найпершою ознакою пробудження у молодших школярів когнітивно-розвивальних і духовно-моральних інтересів є їх зростаючі запитання до дорослих. Інтегруючи зусилля своїх знань, духовно-християнські практики, вчителі, батьки, психологи, душеопікуни спроможні створити таку атмосферу у середині «трикутника» (сім'я — школа — церква), яка дозволила б підпорядкувати наміри дорослих науковим напрацюванням, високій загальнолюдській культурі і волі Творця.

5.1.2. Становлення інтересів і соціалізація особистості молодшого школяра в умовах духовно-моральної кризи та деякі шляхи її подолання

Інтерес як одна із важливих форм спрямованості людини безпосередньо пов'язаний з її спостережливістю, мисленням, уявою тощо. Так, розв'язання конструктивно-технічних завдань потребує поєднання образу і слова, розумових і практичних дій, сміливих польотів конструктивної фантазії і точних розрахунків, потрібних для реалізації інтересу й любові саме до таких завдань, а також усіх інших якостей, необхідних для успіху будь-якої творчої діяльності. Отже, в інтересі, захопленні певною галуззю знань, практичною діяльністю лежить «ключик» до визначення рівня наuchuваності, власне творчого начала особистісного розвитку індивіда, його самоактуалізації та соціалізації. Тут важливо не дати погаснути цьому, часом, ледь помітному творчому вогнику дитини чи підлітка.

Відомо, що там, де є інтерес, навчальний матеріал сприймається, обдумується і запам'ятовується учнями повніше, глибше, всебічніше, і до того ж із меншою затратою нервово-психічної енергії, інтелектуального напруження, емоційного ресурсу.

Досліджуючи свого часу однобічну навчальну спрямованість (ОНС) підлітків [33], ми зафіксували той факт, що досліджувані особливо рельєфно виявили свої когнітивно-розвивальні здібності, інтереси, нахили і т.п. до якогось одного конкретного навчального предмета. До решти ж були байдужі або й ігнорували їх, а отже, ставали дисидентами шкільної навчальної системи, яка їх не задовольняла.

Інтерес до знань, до пізнання навколишнього світу, мотивація покращити його виникає і розвивається у дітей тоді, коли ті, хто їх навчає, виховує, наставляє, проявляє щирий інтерес до їхнього життя, здоров'я, самоактуалізації, а відтак, і до соціалізації. Основу духовно-морального, інтелектуального і фізичного здоров'я має закладати ще змалечку сім'я, далі

до неї приєднуються навчально-виховні дитячі установи, загальноосвітня школа, позашкільні заклади, вища школа, все, що оточує людину.

Концепцію індивідуального і суспільного здоров'я народу спеціалісти-гумантарії, зокрема психологи, закономірно пов'язують з певним державно-політичним ладом, соціально-економічним рівнем життя людей, науково-технічними досягненнями суспільства тощо. Будь-якої історичної доби мали місце як позитивні, так і негативні явища в житті суспільства та конкретного індивіда. Інша річ, у якому співвідношенні й наскільки чиновники, навчально-виховні заклади, соціально-психологічні служби, громадські органи компетентні й морально зрілі, щоб прислухатися до думки вчених, голосу дослідників Святого Письма й духовно-християнського досвіду простих людей.

У сучасному українському суспільстві передусім упадає в очі те, що пересічна людина гальмує свої когнітивно-наукові та духовно-моральні інтереси, мотивуючи тим, що «нас так учили і виховували». Подібний скепсис передається і дітям.

З метою визначення потенціалу пізнавальної активності молодших школярів та прогнозування їх особистісно зорієнтованого розвитку в майбутньому ми попросили старшокласників виступити в ролі експертів, відповівши на деякі запитання-відповіді.

Їх результати щодо загальних умов виховання моральних цінностей та інтересів молодших школярів знайшли відображення у таблиці 3.

Умовні позначення: «так» — «+1»; «не знаю» — «0»; «ні» — «-1».

Таблиця 3

Ставлення опитувальних до проблем шкільного життя (у%)

Зміст завдання	Хлопці			Дівчата		
	+1	0	-1	+1	0	-1
Дитина буде успішною, якщо школа спільно із сім'єю та церквою прищеплюватимуть їй такі духовно-моральні цінності, як:						
1) совість	50,1	20,3	29,6	64,5	9,3	26,2
2) доброта	70,2	18,2	11,6	74,8	3,7	21,5
3) прощення	58,0	22,0	20,0	82,0	3,8	13,5
4) співпереживання за іншого	58,0	15,8	26,2	71,5	10,2	18,3
5) турбота за іншого	66,0	18,2	15,8	83,7	9,1	7,2
6) альтруїзм, повага до старших	78,2	12,3	9,5	94,8	1,2	4,0

Таблиця 4

Якісні показники ставлення до шкільного життя
(зразки одержаних відповідей опитуваних)

Відповіді опитуваних	
Хлопці	Дівчата
Любов, доброта вчителів до учнів	Вчити любові до ближнього
Привчати дітей допомагати старшим	Прищеплювати учням доброту з початку навчання
Викорінити зі школи агресію	Слід вивчати у школі Біблію та християнську етику
У школі багато зайвих предметів	Спрямувати зусилля вчителів проти куріння і пиття
Більше приділяти уваги спорту	Посилити увагу до культури, головне – рідній мові та літературі
Слід вирішувати одну шкільну проблему, а тоді братися за іншу	Необхідно готувати дітей до життя в соціумі змалку

Нині за двадцятку можна прогуляти урок	Потрібна щорічна атестація вчителів
Привчити старших учнів допомагати меншим	Школа повинна розвивати в учнів інтереси, задатки та здібності

На думку досвідчених вчителів молодших класів, їх нинішні вихованці поступаються своїм ровесникам 20-25-річної давності за такими показниками:

- послаблення логічного мислення;
- зниження відповідальності у випадку невиконаного домашнього завдання;
- недостатня організованість, наполегливість у підвищенні навчальної успішності;
- байдужість, відсутність переживань при одержанні низької оцінки;
- відсутність або малопомітність інтересів при вивченні нових навчальних предметів чи при переході до більш складних розділів того або іншого предмета;
- зменшення числа тих, хто цікавиться точними дисциплінами, зокрема математикою;
- досить помітне зниження в дітей читацьких інтересів.

Щодо пояснення причин такого явища, то вони лежать на поверхні, а саме:

- відволікання дітей комп'ютерними іграми, Інтернетом, телебаченням;
- перевантаження батьків додатковою роботою, що призводить до нестачі вільного часу, необхідного для контролю за організацією та якістю виконання домашніх завдань;
- погане здоров'я дітей, народжених від батьків, чиє дитинство обпалене «мирним атомом»;
- різниця між багатими і бідними;
- духовно-моральне убозтво частини батьків.

Вчителі відзначають, що сучасні діти:

- ✓ егоїстичніші;

- ✓ більш амбіційні;
- ✓ розкутіші;
- ✓ відкритіші;
- ✓ зверхніші до інших;
- ✓ готові переступити навіть через друга для досягнення власної мети, бо «я так хочу».

Деякі шляхи подолання духовно-моральної кризи в дітей та молодших школярів.

На наш погляд, це, передусім, уроки християнської етики (вони проводяться лише в деяких школах України), це недільна школа, християнські клуби, цільові походи дітей на природу, створену Творцем для людини, про що йшлося в наших попередніх публікаціях.

Ще не пізно і в молодшому шкільному віці розвивати дітям свої здібності, когнітивно-наукові і практичні інтереси, поглиблювати цілісну пізнавальну активність у будь-якій діяльності. Але разом з тим жоден її вид не замінить стандартів духовно-морального виховання, важливість якого показав Спаситель у ставленні до дітей і їх інтересів: «Пустіть дітей приходити до Мене, і не забороняйте їм, бо таких в Царство Боже. По правді кажу вам: хто не прийме Царства Божого, як мала дитина. Той не ввійде в нього. І Він обняв дітей, поклав руки на них і поблагословив їх» (Марк. 10: 14-16). Чим швидше дорослі (батьки, вчителі, вихователі, психологи, соціальні педагоги) усвідомлять це, тим ефективніше розвиватиметься індивід, соціум, суспільство в цілому у всіх напрямках — мовно-культурному, політичному, екологічному, економічному тощо.

5.1.3. Когнітивно-духовний діалог молодшого школяра і вчителя: інтереси, асоціації, досвід

Початкова школа та її вихованці завжди привертали увагу і тривожили сумління передової частини суспільства.

Сьогодні в країні далеко не найкраща ситуація для повноцінного розвитку дітей та підлітків. На жаль, ефективні

засоби активного розвитку підростаючого покоління, становлення особистості випали з вітчизняної освітньо-виховної системи за роки зтяжного періоду в розбудові української незалежної держави, що значно збіднило досягнення педагогічної психології і соціальної практики. Зокрема, зникли літні табори праці та відпочинку, загони юних механізаторів, трудові десанти і т. п. Ці та інші форми морально-трудового оздоровлення зростаючої особистості в 70-80-ті роки відіграли значну роль в освітньо-розвивальному процесі підлітків. Тоді молодші школярі, особливо хлопці, рвалися в шкільні майстерні до «справжньої чоловічої праці», а в підлітковому віці прагнули чим скоріш стати бійцями у літніх таборах праці та відпочинку. Проте без належного соціально-духовного підґрунтя весь цей дидактично-прагматичний потенціал безслідно зник. І хіба можна серйозно вважати нинішню школу трудовою, якщо в підлітковій групі уроки праці один рік дві години на тиждень, у наступний — одна, потім знову дві і т. д. Про матеріальну базу загальнотрудової підготовки нині й говорити годі. Отже, якщо хлопчики і мріють, що по завершенні навчання в початковій школі у майстернях їх чекає справжня технічна діяльність, то в реальності вони знову потрапляють на теоретичні заняття — інструктаж, техніка безпеки і т. п. А тим часом, поки вчитель пояснив мету, завдання, роздав інструмент, заготовки, показав прийоми праці і т. ін. вже й 45 хвилин уроку закінчилися. Де тут до формування в дітей пізнавальних інтересів, політехнічних знань, практичних умінь, розвитку загальнотрудових навичок, операціональних рухів і дій тощо.

Молодше школярство сьогодення. Молодше школярство (6-10 років) — це період вікової сензетивності, яка характеризується високою пластичністю психіки, гнучкістю психомоторики, очікуваністю і сприймальністю нового, незвичного, цікавого. А ще — динамічністю інтересів, захопленістю, високим рівнем працелюбства, допитливістю, непосидючістю тощо. Разом з тим, для даного періоду дитинства властивими є роз-

чарування, схильність до відволікання уваги на уроці, неконтрольовані витівки, що здатні вивести з рівноваги навіть досвідченого педагога. Але неадекватна поведінка дитини — це часто виклик фальші, неправді, лицемірству, подвійній моралі, зраді дорослого. А також дитяча душа відкрита усьому прекрасному, щирому, чесному, доброму, духовному, світлому.

«Сучасна школа — це держава в державі», — говорять освітяни. Велика проблема — суперечність між науковцями-експериментаторами і педагогами-новаторами. Зокрема, Л. Журавльова наполягає на тому, що в опануванні учнями початкової школи сучасними комп'ютерами та інформаційно-комунікативними технологіями можна досягти вагомих результатів як шляхом підтримки занять, передбачених основною програмою, так і в позаурочний час. А при використанні методу експірієнтивного навчання, яке ґрунтується на ігровому підході і охоплює всі сфери діяльності дитини у її повсякденному житті, є можливість об'єднати «різні аспекти особистості дитини, її фізичну, ментальну, емоційну та соціальну складові, створює та розвиває мотивацію до навчання практично з 5-6 років (слід зазначити, що в деяких країнах навчання у школі починається з 3-х років, зокрема, в Китаї)».

А ось протилежна думка кандидата педагогічних наук, директора українського коледжу ім. В. О. Сухомлинського В. Хайруліної: «Дуже шкода, що початкова школа з часом стає складнішою, важчою для засвоєння матеріалу. Намагаємося все відразу: навчати дитину іноземних мов, користуватися комп'ютером... Не вистачає часу на головне — вчити дитину відчувати, робити власні відкриття, дивуватися. А це... перше завдання вчителя: виховувати особистість, що вміє дивуватися, шукати в усьому позитив, бути відповідальною за себе, за свої вчинки й дії, за своє життя» [151]. Отже, на часі як ніколи важливою є духовно-християнська підтримка школи.

В умовах нинішнього суспільства — високих темпів розвитку інформаційно-технологічних систем: телебачення, комп'ютерної техніки, Інтернету, шаленого зростання швид-

костей та інших досягнень творчо-інженерної думки людського розуму, безумовно, не викликає сумніву в небувалих досягненнях НТП. Однак всі ці науково-технічні успіхи мають і зворотній бік, передусім у збагаченні морально-психологічного, когнітивно-духовного, етико-християнського та індивідуально-практичного потенціалу підростаючих поколінь. Зокрема, у свідомості молоді формується думка про те, що нинішня електронно-технологічна *автоматика* здатна майже повністю звільнити людину від важкої праці, від значного навантаження інтелектуальної складової людської психіки, від потреби користуватися підручником, довідковою літературою тощо. Над цією проблемою сьогодні плідно працюють науковці, педагоги, діячі культури та інші. Так, аби повніше використати період сензитивності у молодших школярів до пошуково-пізнавальної діяльності, повернути інтерес і пошану до книги, вчителі початкової ланки освіти спільно з працівниками закладів культури опрацьовують спеціальні виставково-інформаційні програми щодо залучення дітей до найефективнішого джерела знань, яким завжди була книга.

Інтерес до знань, до пізнання навколишнього світу, мотивація покращити його виникає і розвивається у дітей тоді, коли ті, хто їх навчає, виховує, наставляє, проявляють щирий інтерес до дитячого життя, здоров'я, самоактуалізації і соціалізації. А ось як гостро визначає місце і роль інтересу в людській психіці Ф. Томкінс: «Взаємовідносини між інтересом і функціями мислення і пам'яті такі просторі, що відсутність інтересу загрожує розвитку інтелекту не в меншій мірі, ніж руйнація тканини мозку. Щоб думати, потрібно переживати, бути збудженим, постійно одержувати підкріплення. Немає жодного навика, яким можна було б оволодіти без стійкого інтересу». Спираючись на досягнення класичної європейської та вітчизняної педагогіки, Ш. О. Амоношвілі разом з тим зазначає, оскільки «учіння є розумова праця, дитина часто буде переживати її як тягар, буде уникати її, і тому знадобляться, окрім усвідомлення обов'язку, також інші підкріплення і збудники,

серед яких можна назвати і спонукання інтересу, і цікавість (особливо на початковому етапі навчання), і примус» [5, с. 123]. Але добре продуманий, майстерно підготовлений зміст теоретичного чи практичного матеріалу уроку з завчасно врахованою специфікою аудиторії слухачів і місця проведення занять спроможні викликати в неповнолітніх чи дорослих учнів школи, училища чи університету таке пробудження інтересу, що він здатен буде переkritи сторицею ефективність примусу, хоча, безумовно, й без нього ніде повністю не обійтись. Але передусім інтерес — до вчителя, предмета, методики і тактики його донесення до слухача і т.п.

Досліджуючи засвоєння знань школярів з ОУС, ми зустрічалися з фактами, коли учня пов'язував зі школою інтерес лише до якогось одного навчального предмета. Але досвідчені і люблячі дітей вчителі дорожили і цією ниточкою зв'язку вихованця з навчальним закладом. А *Слово Боже* «живе і діюче, гостріше всякого меча двосічного: воно проникає аж до розділення душі і духа, суглобів та кісткового мозку, розпізнає думки і наміри серця» (Посл. до євр. 4:12). Вже цим одним духовно-християнським інструментом вчитель може впливати на вихованців значно краще, ніж будь-яка інша когнітивно-наукова діяльність.

5.1.4. Ціннісні орієнтири і самореалізація особистості школярів з практичною спрямованістю

Освітняни свого часу «розсортували» своїх вихованців за ознаками: розумового розвитку, пізнавальних інтересів, професійних намірів, рейтингу успішності і т.п. І це не випадково, оскільки ще академік Г. С. Костюк зазначив, що «диференціація ставить за мету забезпечити індивідуальну своєрідність розвитку кожної особистості...» Результати наших багаторічних досліджень учбової спрямованості школярів дозволяють стверджувати, що в цілому учні орієнтуються або на оволодіння теоретичними знаннями, або на практичну діяльність.

Точніше, всіх учнів умовно можна розділити на три типи: «практики», «теоретики» та «універсали». Для першого типу характерним є підвищений інтерес до праці, до роботи з технікою, до технічної творчості; для другого — схильність до оволодіння теоретичними знаннями, підвищує інтерес до соціальних явищ, до спілкування з однолітками та дорослими, і водночас для них характерним є індиферентне ставлення до виконання практичних завдань; нарешті, для «універсалів» — є приблизно однаковою зацікавленість, легкість, і результативність оволодіння як теоретичними дисциплінами, так і практичними навичками. В подальшій інтерпретації наших суджень ми будемо говорити передусім про *практиків*, оскільки вони вимагають посиленої психологічної уваги і відповідного соціально-психологічного та індивідуально-практичного захисту з боку дорослого з декількох поглядів: 1) потребу в самореалізації: «практик» має таку психо-фізіологічну природу, що він не приймає обіцянку з боку дорослого «на завтра». Йому потрібно стверджувати своє «Я» сьогодні «тут і тепер». Адже без дозволу дорослого юний «практик» часто не має можливості користуватися навіть простими інструментами, не кажучи вже про механічне обладнання, тим більше спеціальними технологіями, відповідним приміщенням і т.п.; 2) для багатьох учнів практична діяльність є ледь не єдиним засобом самоосвіти, особистісного росту, творчого підйому, набуття життєвого досвіду і т.д.; 3) «практиків» необхідно цінувати, всіляко підтримувати їх ініціативу. Вони, як правило, глибоко переживають через низьку навчальну успішність, труднощі в оволодінні на належному рівні шкільними дисциплінами, перебільшують здібності своїх товаришів і занижують власний пізнавальний потенціал. «Практики» нерідко страждають і закомплексованістю, типу: «Чому доля не нагородила мене таким талантом, як у Віталіка. Адже він встигає всюди, все дається йому легко, просто і навіть весело. Він ледь перелистає підручник — домашнє завдання виконане, а до мене так важко приходять знання. Можливо, я якийсь недорозви-

нений, чи що». Втім, вчителі і самі часом допускають досадні помилки по відношенню до «практиків». Ось думка Олександра Ш.: «Якщо потрібно відремонтувати парту, класний керівник тут як тут: «Саша, виручи!» Оформити класний куточок — теж саме. Смішно сказати, але навіть таку дрібничку, як указка, і то доводиться робити мені, ніби нікого з хлопців немає у класі. Та ось, коли клас збирається їхати куди-небудь на екскурсію, йти в похід і т.п., тоді вчитель: «Саша, пробач, але в тебе трійки. Не будемо віднімати у тебе часу — вчись, підтягуйся. Не відставатимеш у навчанні від дітей — проблем не буде».

Тут варто зробити один відступ. Часто кадрові робітники проблеми «практиків», особливо *самородків*, інтуїтивно розуміють значно краще від досвідчених педагогів. Так, Валентин Т., будучи ще під час війни школярем початкових класів, звернув увагу на те, як його вітчим у вільний від виробничої діяльності час сідає за швейну машинку і майстерно працює. І ця *наука* через плече нерідного батька спрацювала, коли він став підлітком (йому було тоді десь 13 чи 14 років). Якось Валентин вирішив: «Що ж я за одесит, якщо не маю до цього часу широченних чорних штанів моряка з паском і морським якорем на пряжці». І ось одного разу, коли вітчим пішов на роботу, а він працював шкіпером, Валентин відмичкою відчинив висячий замочок у скрині, дістав його парадні штани і до вечора вшив на себе. Коли батько повернувся додому, рішучий підліток вирішив без відкладання заявити йому про свою провину, сподіваючись на менше покарання. І от вітчим звертається до пасинка: «Ану, босяче, одягай штани, побачимо що ти там нахімічив». Хлопчина тремтячими руками приміряв при батькові модернізований з нього на себе одяг. Вітчим оглянув пасинка з усіх боків і сказав: «Маєш щастя, синок, що я не зміг помітити жодної вади на продукції твого кравецтва. Носи на здоров'я! Але надалі все-таки питай дорослих, перш ніж збираєшся щось серйозне робити». Залишається до сказаного лише додати, що *наука через плече* знадобилася Вален-

тину Т. майже через 40 років. Так, коли в момент перебудови у простих людей не було ні роботи, ні грошей, ні продуктів, ні необхідних речей, Валентин тимчасово пересів із-за керма автомашини за швейну машинку, і разом з дружиною почали шити речі, які найбільше користувалися тоді попитом.

За 23 роки свободи і незалежності України сім'я, наука, освіта, її керівництво, школа, культура, церква, громадськість спільно могли б досягти значно більших успіхів у розвитку когнітивно-духовного потенціалу особистості, мікросоціуму і суспільства, якби політики, державні чиновники переймалися більше не собою, не власними кріслами, амбіціями, реваншами на олімпі всіх рівнів влади, а нашою молоддю. На вищеведеному прикладі, який демонструє проблеми «практиків», та й все підростаюче покоління, чітко простежується тенденція матеріалістичного підходу у навчально-виховному та особистісно-розвивальному процесі учнівсько-студентської молоді. Натомість життя вимагає іншого — в духовно-християнському вимірі освіти слід дати право на повернення в дидактично-навчальну систему квінтету когнітивно-духовних інститутів. Це, зокрема:

1. Християнська загальноосвітня школа (ХЗОШ);
2. Уроки: «Християнська етика в українській літературі» (Боже Слово);
3. Недільна школа;
4. Християнські табори праці душі, тіла, рук та здорового духовного відпочинку під час канікул;
5. Духовно-екологічні тренінги у вільний від уроків час у загальноосвітній школі.

Інтереси не починаються і не завершуються в молодшому шкільному віці, та і в юнацькому також. У багатьох людей вони рефлексивно переосмислюються, а то й спонтанно через певні обставини видозмінюються, часом діаметрально протилежно. Вони збагачуються «у процесі спеціального навчання і виробничої діяльності людей, коло їх розширюється, виникають нові інтереси» [80, с. 504]. Пояснюється це тим, що з часом

у людини змінюються потреби, уподобання, навички та інші психолого-мотиваційні чинники, які можуть імпліцитно бути притаманні особистості. Залежно від вроджених та соціально набутих нею в дитячому віці задатків, умов навчально-виховного процесу і т. ін. зазнає змін і перспектива особистісно зорієнтованого вибору індивідом нових цілей, психологічних установок, засобів у досягненні поставленої перед собою мети тощо. Проте чи не найважливішу роль у цьому відіграє стратегія спрямованості особистості.

Надзвичайно важливо в дитячому віці встановити точний психологічний діагноз провідного або головного вектора спрямованості дитини, молодшого школяра, підлітка. А ще необхідно дорослим чітко визначити у неповнолітнього громадянина провідні риси характеру, які можуть стати доленосними в подальшому його житті.

І останнє. Ніякий НТП не здатен замінити ту Божу іскру, яка розгоряється потім протягом усього життя людини.

ЗАКЛЮЧЕННЯ

У 1868 році вийшов друком перший том знаменитої книги Костянтина Дмитровича Ушинського «Людина як предмет виховання», де чи не вперше в історії людства була висловлена теза про те, що педагоги не можуть навчати дітей не знаючи їх: «Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є насправді, з усіма її слабкостями і в усій її величі, з усіма її буденними, дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами» [145, с. 207]. На думку великого вчителя вчителів основою успішності роботи школи виступає розуміння «душі» дитини, її сильних і слабких сторін.

З того часу пройшло майже 150 років, але потреба знати і розуміти психологічні особливості тих, кого навчаєш, залишається актуальною. Більше того, її важливість у наш час стрімко зростає, оскільки зменшується спроможність педагогів «вивчати» своїх вихованців традиційним методом — щоденним, поступовим знайомством в процесі навчання. Сучасні діти не просто змінюються дуже швидко (адже і раніше існували проблеми батьків і дітей, а кожне нове покоління завжди було несхоже на попереднє), зараз змін зазнають базові когнітивні спроможності, стратегії та методи емпіричного та теоретичного пізнання. Новітні інформаційні технології привнесли в реальність «інший світ», діти почали виростати у постійній взаємодії не тільки з фізичним, але й віртуальним (не фізичним) середовищем. Здатності, які необхідні для ефективного діяння у віртуальному світі, не тотожні здатностям, наявність яких вимагає фізичний світ, а тому максимального розвитку зазнають ті когнітивні спроможності, які необхідні для життєдіяльності в обох світах. Водночас, чим меншу потребу у певному умінні відчуває дитина, тим повільніше це уміння розвивається. Учителі, особистість яких сформована реаліями «доцифрової» ери, часто просто не здатні зрозуміти «цифрову» дитину, оскільки навіть помічені особливості можуть розумітися педагогами не як закономірно сформовані якості,

а як прикрі відхилення від «звичайної» поведінки. У таких випадках вчителі намагаються впливати звичними дисциплінарними заходами, замість копіткої роботи з розвитку необхідних для навчання у ситуації «фізичного» світу, умінь і навичок. Слід визнати, що такі здатності, як «серфінгування», чи «багатозадачність», не є корисними для глибокого засвоєння знань і формування критично мислячої, креативної особистості, але вони необхідні для ефективного діяння на просторах Інтернету, тому навряд чи можливо загальмувати їх стрімкий розвиток у сучасних школярів. Натомість потрібно спрямувати свої зусилля на розвиток каузального мислення, слухової пам'яті, уваги, здатності до аналізу та синтезу, тих здатностей, які можуть бути недостатньо сформованими.

Абсолютно нові завдання постають перед школою в царині протидії руйнуючому впливу агресивних on-line ігор, які затягують у свої лабеті уже не одного гравця, а цілі ігрові співтовариства. Вчителі повинні розуміти небезпеки, які привносить віртуальний світ у життя дітей і, використовуючи переваги НІТ, ефективно протидіяти негативним тенденціям. Важливо навчити дітей безпечній життєдіяльності у просторі переповненому комп'ютерами, ігровими планшетами, мобільними телефонами та іншими електронними іграшками.

Сучасні новітні інформаційні технології охоплюють всі сфери життя людей. Їх вплив настільки потужний і всеохоплюючий, що психологи роблять лише перші кроки для аналізу і пояснення феноменів ними породжених. У представленій монографії автори зосередились на питаннях впливу НІТ на когнітивний та духовний розвиток дітей, особливостях навчальної мотивації сучасних учнів, можливостях використання НІТ у шкільній практиці, зокрема і для потреб інклюзивного навчання, вивчення проблем, пов'язаних із захистом здоров'я маленьких користувачів комп'ютерів та мобільних телефонів у курсі валеології, завдань підготовки вчителів. Звичайно, висвітлені питання не охоплюють і не можуть охопити всіх сторін впливу нового інформаційного середовища

на дитину, однак дадуть хороший матеріал для роздумів допитливим педагогам, шкільним психологам, студентам та всім небайдужим до завдань, навчання і виховання підрастаючих поколінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 300 с.
2. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / Л. И. Акатов. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
3. Алексеєва М. І. Мотиви навчання учнів : [посібн. для вчителів] / М. І. Алексеєва. — К. : Рад. шк., 1974. — 120 с.
4. Американским школьникам вместо учебников раздают планшеты iPad [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.newizv.ru/lenta/2013-06-20/184332-amerikanskim-shkolnikam-vmesto-uchebnikov-razdadut-planshety-ipad.html>.
5. Амонашвили Ш. А. Воспитательная й образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. — М. : Педагогика, 1984. — 297 с.
6. Аналитическая Записка Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании за октябрь 2010 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://ru.iite.unesco.org/publications/3214675/>
7. Ананьев Б. Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания: Избр. психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев ; [под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Домова, Н. В. Кузьминой]. — М. : Педагогика, 1980. — Т. 2. — С. 9-102.
8. Арский Ю. М. Инфосфера: Информационные структуры, системы и процессы в науке и обществе / Ю. М. Арский, Р. С. Гиляревский, И. С. Туров, А. И. Черный. — М. : ВИНТИ, 1996. — 489 с.
9. Асмолов А. Г. От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире / А. Г. Асмолов, Г. А. Асмолов // Вопросы психологии. — 2009. — № 3. — С. 3-15.
10. Афанасьева М. Особенности структуры семьи в современном культурном контексте. Возможности консультирования [Электронный ресурс] / М. Афанасьева, Т. Катрин, К. Суханова // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2008. — № 2. — Режим доступа : <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2629>.

11. Бабаева Ю.Д. Интернет и личность / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, О.В. Смыслова // Тезисы докладов Международной конференции «Интернет. Общество. Личность». — С.-Петербург, 1999. — С. 304-305.
12. Бабаева Ю.Д. Психологические последствия информатизации [Электронный ресурс] / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал. — 1998. — Т.19, № 1. — С. 89-100. — Режим доступа : http://www.psy.msu.ru/science/public/voyskunskiy/babaeva&voyskunskiy_1998.pdf.
13. Балл Г.А. Психология в рационалистической перспективе / Г.А. Балл. — К. : Основа, 2006. — 401 с.
14. Баловсяк Н.Н. Компьютер и здоровье / Н.Н. Баловсяк. — СПб. : Питер, 2008. — 208 с.
15. Баранов О.А. Развитие Интернета в Украине / О.А. Баранов // Інформаційне суспільство в Україні. Стан, проблеми, перспективи. Матеріали міжнародного конгресу 25-27 вересня 2000 р. — К. : Національний технічний університет «КПІ», 2000. — С. 45-50.
16. Басов Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В. Басов. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. — 416 с.
17. Белинская Е.П. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / Е.П. Белинская, А.Е. Жичкина // Образование и информационная культура: Социологические аспекты. Труды по социологии образования. / под ред. В.С. Собкина. — М. : Центр социологии образования РАО, 2000. — Том V, вып. VII. — С. 395-430.
18. Бережковская Е. Мобильная зависимость / Е. Бережковская // Школьный психолог. — 2006. — № 5. — С. 2-7.
19. Библийская энциклопедия. — М. : Терра, 1991. — 902 с.
20. Блонский П.П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский. — М. : Образование, 1964. — 547 с.
21. Божович Л.И. Проблемы формирования личности : [избранные психологические труды] / Л.И. Божович ; [под ред. Д.И. Фельдштейна]. — Москва ; Воронеж : Ин-т практической психологии, 1995. — 352 с.
22. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков /Л.И. Божович. — М. : Педагогика, 1972. — 351 с.

23. Большот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика // Т.Ю. Большот, Л.Н. Юрьева. — Днепропетровск : Пороги, 2006. — 196 с.
24. Бондаровська В.М. Психологічні аспекти використання комп'ютера: Небезпека нових інформаційних технологій та розвиток здібностей дітей за допомогою комп'ютера / В.М. Бондаровська // Психолог. — К. : Шк. світ, 2005. — № 25 (169). — 64 с.
25. Боришевський М. Й. Етюди психолога. Спогади (Per aspera ad astra) / М. Й. Боришевський. — Київ ; Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2014. — 223 с.
26. Борусяк Е. В. Психология девиантного поведения : [метод. реком.] / Е. В. Борусяк. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2009. — 33 с.
27. Брехман И. И. Введение в валеологию — науку о здоровье / И. И. Брехман. — Л. : Наука, 1987. — 125 с.
28. Бунеев Р.Н. Современный ученик / Р.Н. Бунеев // Начальная школа плюс до и после. — 2002. — № 12. — С. 3-6.
29. Буренко В.М. Роль викладача у створенні сприятливих умов для навчання дорослих / В.М. Буренко // Теоретичні питання освіти та виховання : [зб. наук. праць]. — К. : КНЛУ. — 2001. — № 17. — С. 179-181.
30. В Україні зростає кількість дітей-інвалідів — Уніан [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://health.unian.net/ukr/detail/227115>.
31. В этих школах вместо учебников будут использовать планшеты [Электронный ресурс]. — Режим доступу : <http://from-ua.com/news/644193ee92817.html>.
32. Валицкая А.П. М.В. Ломоносов и судьбы российского образования / А.П. Валицкая // Вечное слово. — 2006. — № 2 (42). — С. 18-20.
33. Верещак Є. П. Учні з одnobічною учбовою спрямованістю в контексті диференційованого навчання / Є.П. Верещак ; [за ред. Ю.З. Гільбуха, А.Я. Невзгляд]. — К. : ВІПОЛ, 1994. — 64 с.
34. Верещак Є. П. Духовно-християнські передумови становлення інтересів молодших школярів у сучасному інформаційному суспільстві / Є. П. Верещак // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології» / за ред. С.Д. Максименка. — К., 2013. — Т. XV, ч. 2. — С. 42-50.

35. Верещак Є. П. Проблеми соціально-духовної просвіти особистості / Є. П. Верещак // Матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. — К., 2008. — С. 493-500.
36. Верещак Є. П. Психологічна допомога сучасній молоді у становленні духовно-моральних цінностей / Є. П. Верещак // Актуальні проблеми психології. Консультативна психологія і психотерапія / за ред. С. Д. Максименка, З. Г. Кісарчук. — Київ-Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2010. — Том 3, вип. 7. — С. 269-279.
37. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 288 с.
38. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры : [избран. психол. труды] / Л. С. Выготский ; [под ред. М. Г. Ярошевского]. — Москва-Воронеж : МОДЭК, 1996. — 512 с.
39. Выготский Л. С. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. — М. : Педагогика-Пресс, 1993. — 224 с.
40. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Выготский ; [под ред. В. В. Давыдова]. — М. : Аст Астрель Хранитель, — 2008. — 671 с.
41. Гессе Г. Гра в бісер / Герман Гессе ; [перекл. з нім. Є. О. Попович]. — К. : Дніпро, 1978. — 484 с.
42. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком / Ю. Б. Гиппенрейтер. — М. : ЧеРО, 2001. — 240 с.
43. Гірченко О. Ю. Комп'ютерні ігри як фактор впливу на підвищений рівень тривожності дітей молодшого шкільного віку : дис. ... канд. психол. наук / О. Ю. Гірченко. — К., 2010. — 240 с.
44. Гнатюк О. В. Основи здоров'я : [підручник для загальноосвітніх навчальних закладів: 1 кл.] / О. В. Гнатюк. — К. : Генеза, 2012. — 112 с.
45. Гнатюк О. В. Основи здоров'я : [підручник для загальноосвітніх навчальних закладів: 2 кл.] / О. В. Гнатюк. — К. : Генеза, 2012. — 112 с.
46. Гнатюк О. В. Уроки з основ здоров'я в 1 класі : [посіб. для вчителя] / О. В. Гнатюк. — К. : Генеза, 2013. — 184 с.
47. Гнатюк О. В. Уроки з основ здоров'я в 2 класі : [посіб. для вчителя] / О. В. Гнатюк. — К. : Генеза, 2013. — 192 с.
48. Голованова Т. В. Педагогічні компетентності вчителя початкових класів: до проблеми визначення змісту і обсягу / Т. В. Голо-

- ванова // Імідж сучасного педагога. — 2005. — № 9-10 (58-59). — С. 38-40.
49. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. — М. : Смысл, 2006. — 155 с.
50. Грабовська С. Л. Психологічні особливості ставлення учнів загальноосвітньої школи до інклюзивного навчання / С. Л. Грабовська, К. О. Островська // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. — К., 2011. — Т. XIII, ч. 5. — С. 77-85.
51. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов. — М. : Издательский Центр «Академия», 2007. — 480 с.
52. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). — К. : Райдуга, 1994. — 61 с.
53. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. — 2011. — № 7. — С. 1-18.
54. Дети, которые используют электронные ридеры, хуже усваивают прочитанный материал [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://news.open.by/it/112573>.
55. Дидактичний словник української мови: в 11 томах. — К. : Наукова думка, 1971. — Т. 2. — С. 274.
56. Для української молоді сім'я важливіша за кар'єру [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://thekievtimes.ua/society/221816-dlya-ukrainskoj-molodezhi-semya-vazhnee-karery.html>.
57. Днепров А. Г. Защита детей от компьютерных опасностей / А. Г. Днепров. — СПб. : Питер, 2008. — 192 с.
58. Дуэйи Милад. В век новых технологий, цифровой гуманизм [Электронный ресурс] / Милад Дуэйи // Курьер Юнеско. — 2011. — № 4 (октябрь-декабрь). — С. 32-33. — Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002130/213061r.pdf#page=28>. <http://news.open.by/mail/sendnewshttp://news.open.by/it/112573> — print.
59. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дисс. ... в форме науч. доклада д-ра пед. наук / М. И. Жалдак. — М., 1989. — 48 с.

60. Жижек С. Добро пожаловать в пустыню Реального / С. Жижек ; [пер. с англ. Артема Смирного]. — М. : Фонд «Прагматика культуры», 2002 — 160 с.
61. Жижек С. Киберпространство, или Невыносимая замкнутость бытия / С. Жижек // Искусство кино. — 1998. — № 1. — С. 119-128 ; №2. — С. 119-128.
62. Жичкина А. Е. Социально-психологические особенности населения сети / А. Е. Жичкина, К. Ю. Ефимов // Планета Интернет. — 1999. — № 30. — С. 18-21.
63. Закон України «Про освіту»: за станом на 23 травня 2005 р. // Верховна Рада України. — К. : Освіта. — 1991. — 22 с.
64. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки». [Електронний ресурс] // Урядовий кур'єр. — 2007. — № 6. — Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/publish/article?showHidden=1&art_id=92979225&cat_id=2251550&ctime=1190812307568.
65. Зварич І. М. Теоретичні і практичні дослідження проблеми педагогічної компетентності викладачів у науково-педагогічній літературі США / І. М. Зварич // Вісник НАПН України «Педагогіка і психологія». — 2011. — № 2 (71).
66. Ілляшенко Т. Д. Корекційно-розвивальні заняття з молодшими школярами у позакласній роботі / Т. Д. Ілляшенко // Практична психологія та соціальна робота. — 2014. — № 1. — С. 13-19.
67. Как нам планировать инклюзивное образование (ИО)? [Электронный ресурс]. — М. : ГОУ СОШ № 1299, 2008. — Режим доступа : http://school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_mprio.
68. Карабін Т. В. Причини виникнення психологічної залежності у молоді від спілкування у віртуальному середовищі комп'ютерних мереж / Т. В. Карабін // Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. — К., 2002. — Т. 1, ч. 8. — С. 68-74.
69. Карташова Л. А. Соціально-економічні та педагогічні вимоги до інформаційно-технологічного забезпечення сучасного вчителя загальноосвітнього навчального закладу / Л. А. Карташова // Вища освіта України № 3 (додаток 1). — Тематичний випуск

- «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». — К. : Генеза. — 2009. — С. 534-539.
70. Керделлан К. Дети процессора: как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / Кристин Керделлан, Габриэль Грезийон ; [пер. с фр. А. Луцанова]. — Екатеринбург : У-Фактория, 2006. — 272 с.
 71. Коловоротный С. Искусство Web-гипноза / С. Коловоротный // Сіп. — Киев, 2002. — № 9. — С. 78-82.
 72. Колупаева А.А. Инклюзивна освіта: реалії та перспективи / А.А. Колупаева. — К. : «Самміт-Книга», 2009. — С. 5-32.
 73. Комкова Ю.Н. Познавательное развитие и функциональное состояние организма подростков 15-16 лет с разным опытом работы за компьютером : автореф. дисс. на соискание ученой степени кандидата биологических наук [Электронный ресурс] / Ю.Н. Комкова. — М., 2011. — 16 с. — Режим доступа : <http://dis.podelise.ru/text/index-92096.html?page=1-2>.
 74. Корытникова Н.В. Интернет-зависимость и депривация в результате виртуальных взаимодействий / Н.В. Корытникова // Социологические исследования. — 2010. — № 6. — С. 70-79.
 75. Корягина О.П. Проблемы мобильной зависимости и причины их возникновения / О.П. Корягина // Вопросы психологии. — 2006. — № 1. — С. 14-19.
 76. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего / М. Коул. — М. : «Когито-Центр» ; Издательство «Институт психологии РАН», 1997. — 432 с.
 77. Коханевич М. Мир должен стать украиноцентрическим / М. Коханевич // Новое миропонимание. — Черновцы, 2007. — 236 с.
 78. Кремень В.Г. Інноваційний вектор в освіті як виклик часу / В.Г. Кремень // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. — К. : Ніка-Центр, 2010. — Вип. 38. — С. 5-17.
 79. Кудряшов В. Н. Компьютер-убийца / В. Н. Кудряшов, Л. Г. Макарова, Л. А. Рыхлова, А. В. Лаврентьев. — М. : Эксмо, 2006. — 161 с.
 80. Кухарук А. Д. Мій рідний Миропіль. Історико-краєзнавчі нариси / А. Д. Кухарук. — Житомир : Полісся, 2008 — 604 с.

81. Лапінський В.В. Навчальне середовище нового покоління та його складові / В.В. Лапінський // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : [зб. наукових праць] / Редрада. — К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. — № 6 (13). — С. 26-32.
82. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. — М. : Педагогика, 1971. — 280 с.
83. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности / В.Г. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1999. — 142 с.
84. Лефрансуа Г. Психология для учителя / Г. Лефрансуа. — М. : ОЛМА-пресс, 2003. — 416 с.
85. Лисицын Ю.П. Памяти Г.Э. Сигериста / Ю.П. Лисицын, И.В. Венгрова // Советская медицина. — 1957. — № 12. — 112 с.
86. Локалова Н.П. Когнитивное развитие детей как условие преемственности дошкольного и начального школьного образования / Н.П. Локалова // Вопросы психологии. — 2009. — № 6. — С. 109-118.
87. Лысак И.В. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов / И.В. Лысак, Д.П. Белов // Известия ЮФУ. Технические науки. — 2013. — № 5. — С. 256-264.
88. Лысиченкова С.А. Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию / С.А. Лысиченкова // Молодой ученый. — 2012. — № 4. — С. 428-431.
89. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / М.Ш. Магомед-Эминов. — М., 1987. — 23 с.
90. Макаренко Л.Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук / Л.Л. Макаренко. — К., 2007. — 22 с.
91. Максименко С.Д. Общая психология : [учеб. пособие] / С.Д. Максименко. — М. : «Рефл-бук» ; К. : «Ваклер», 2000. — 528 с.
92. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. — К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. — 296 с.

93. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фридман. — М. : Просвещение, 1993. — 274 с.
94. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : [книга для учителя] / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М. : Просвещение, 1990. — 192 с.
95. Марцинковская Т. Д. Диагностика психического развития детей : [пособие по практической психологии] / Т. Д. Марцинковская. — М. : Линка-пресс, 1997. — 176 с.
96. Материалы по инклюзивному образованию [Электронный ресурс]. — М. : ГОУ СОШ № 1299, 2008. — Режим доступа : http://school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=teor_mpio, свободный.
97. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. — М. : Прогресс, 2004. — 278 с.
98. Матюхина М. В. Экспериментальная работа в школе / М. В. Матюхина, С. Г. Ярикова. — М. : «Градарики», 2009. — 241 с.
99. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. И. Машбиц. — К. : Вища школа, 1987. — 191 с.
100. Національна Доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (Здоров'я через освіту) // Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. — 2001. — № 1. — 36 с.
101. Николаева М. В. Профессионально важные качества в структуре интегральной индивидуальности учителя начальных классов / М. В. Николаева // Шк. технологии. — 2005. — № 11. — С. 174-180.
102. Носов Н. А. Виртуальная реальность / Н. А. Носов // Вопросы философии. — 2007. — № 10. — С. 152-164.
103. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. — М. : Просвещение, 1984. — 287 с.
104. Павленко А. Р. Компьютер, мобильный... и здоровье. Решение проблемы / А. Р. Павленко. — К. : Основа, 2007. — 250 с.
105. Пацлаф Р. Застывший взгляд: Физиологическое воздействие телевидения на развитие детей / Р. Пацлаф ; [пер. с нем. В. Бакусева]. — Москва: Evidentis, 2003. — 224 с.
106. Переслегин С. Б. Проблемы школьного образования и мышления молодежи [Электронный ресурс] / С. Б. Переслегин. — Режим доступа : http://www.treko.ru/show_article_789.

107. Петрик В. М. Соціально-правові основи інформаційної безпеки : [навчальний посібник] [Електронний ресурс] / В. М. Петрик, А. М. Кузьменко, В. В. Остроухов. — К. : Росава, 2007. — 278 с. — Режим доступу : http://pidruchniki.ws/1821100136935/politologiya/nebezpeki_informatsiyogo_prostoru_lyudin.
108. Петрова Е. В. Человек и информационная среда [Электронный ресурс] / Е. В. Петрова. — Режим доступа : <http://www.congress2008.dialog21.ru/Doklady/16410.htm>.
109. Петрунько О. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі : [монографія] / О. Петрунько. — Полтава : ТОВ НВП «Укрпромторгсервіс», 2010. — 480 с.
110. Подьяков А. Н. Сравнительная психология развития Х. Вернера в современном контексте [Электронный ресурс] / А. Н. Подьяков // Культурно-историческая психология. — 2007. — № 1. — С. 63-71. — Режим доступа : http://www.hse.ru/data/138/913/1235/%D1%81%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F.doc.
111. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : [учебн. пособие для студентов высших учебных заведений] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — М. : Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.
112. Полякова Г. С. Розробка сценарію творчого уроку як засіб збереження психічного здоров'я / Г. С. Полякова // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія / за ред. акад. С. Д. Максименка. — К., 2004. — Т. 7, вип. 3. — С. 191-197.
113. Понятковская О. Такие же как все / О. Понятковская // Социальная защита. — 2004. — № 2. — С. 10-13.
114. Постанова Головного державного санітарного лікаря України 30.12.1998, № 9. Державні санітарні правила та норми «Влаштування і обладнання кабінетів комп'ютерної техніки в навчальних закладах та режим праці учнів на персональних комп'ютерах» ДСанПіН 5.5.6.009-98.
115. Прихожан А. М. Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / А. М. Прихожан // Психологические

- исследования : [электрон. науч. журн]. — 2010. — № 1(9). — Режим доступа : <http://psystudy.ru>.
116. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И.В. Дубровиной. — М. : Просвещение, 1991. — 303 с.
 117. Репкин В.В. Развивающее обучение: теория и практика / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. — Томск : «Пеленг», 1997. — 288 с.
 118. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога : [учеб. пособие] : в 2-х кн. / Е.И. Рогов. — М. : Гуманит. изд. «Владос», 1999. — Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. — 480 с.
 119. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х томах / С.Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1989. — Т. 1. — 486 с.
 120. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; сост. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. — СПб. : Изд. Питер, 2000. — 675 с.
 121. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб. : «Питер», 1999. — 423 с.
 122. Руденко-Моргун О.І. Комп'ютерні технології як нова форма навчання / О.І. Руденко-Моргун // Іноземні мови в школі. — 2001. — № 2. — С. 12.
 123. Савчин М.В. Духовний потенціал людини : [монографія] / М.В. Савчин. — [Вид. 2-ге, перероблене й доповнене]. — Ів.-Франківськ : Місто Н.В., 2010. — 508 с.
 124. Санникова Т.В. Христианская этика : [учебн. пособ. для 5-6 классов] / Т.В. Санникова. — Одесса, 2004. — 260 с.
 125. Селиванов В.И. Психология волевой активности / В.И. Селиванов. — Рязань, 1974. — 174 с.
 126. Семенович А.В. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии / А.В. Семенович. — М. : Генезис, 2010. — 432 с.
 127. Семеновских Т.В. «Клиповое мышление» — феномен современности [Электронный ресурс] / Т.В. Семеновских // Оптимальные коммуникации (ОК): Эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ. — Режим доступа : <http://jarki.ru/wppress/2013/02/18/3208/>
 128. Словник іншомовних слів УРЕ АН Української РСР. — К. : Голдна редакція УРЕ АН Української РСР, 1974. — 775 с.

129. Слюсаревський М. М. «Ми» і «Я» в сучасному світі: Вибрані твори / М. М. Слюсаревський. — К. : Міленіум, 2009. — 340 с.
130. Смирнова І. Залежність від віртуального миру: як уберегти підлітків від цієї напасти? / І. Смирнова // Директор школи. — 2004. — № 6. — С. 95-100.
131. Смолл Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета / Гери Смолл, Гиги Ворган. — М. : Колибри, Азбука-Аттикус, 2011. — 352 с.
132. Смульсон М.Л. Інтелектуальний саморозвиток у віртуальному освітньому середовищі: зміна парадигми / М.Л. Смульсон // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. — К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. — Т. 8, вип. 6. — С. 250-259.
133. Смульсон М.Л. Проектування середовища дистанційного навчання / М.Л. Смульсон // Тези доповідей науково-практичної конференції «Нові технології навчання: психологічні проблеми» / за ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. — С. 40.
134. Солпитер Джуди. Дети и компьютеры: настольная книга родителей / Джуди Солпитер. — М. : Бином, 1996. — 192 с.
135. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания / Т.М. Сорокина // Начальная школа. — 2004. — № 2. — С. 110-114.
136. Софій Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Н.З. Софій, Ю.М. Найда // Інклюзивна школа: особливості організації та управління : [навч.-метод. посібник] / кол. авторів: А.А. Колупаєва, Ю.М. Найда, Н.З. Софій [та ін.] ; за ред. Даниленко Л.І. — К, 2007. — 128 с.
137. Статистические данные на сайте Организации по защите прав ребенка [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.opcr.org/english/stats_world.htm.
138. Талызина Н.Ф. Практикум по педагогической психологии : [учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений] / Н.Ф. Талызина. — М. : Академия, 2002. — 192 с.
139. Тендрякова М.В. Старые и новые лики игры: игровая специфика виртуального пространства / М.В. Тендрякова // Культурно-историческая психология. — 2008. — № 2. — С. 60-68.

140. Тесты по профориентации для учащихся / сост. А. А. Аркадьев. — Минск : Современная школа, 2008. — 272 с.
141. Уилсон М. Шесть взглядов на воплощенное познание / М. Уилсон // Горизонты когнитивной психологии : [хрестоматия]. — М. : Языки славянских культур ; М. : Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), 2012. — С. 19-28.
142. Указ Президента України Про національну програму «Діти України» // Урядовий кур'єр. — 1996. — № 15-16.
143. Украинских школьников снабдят планшетами [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://podrobnosti.ua/society/2013/09/03/927764.html>.
144. Устав ВОЗ // Основные документы ВОЗ. — [36-е изд.]. — Женева, 1986. — С. 5-36.
145. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. / К. Д. Ушинський. — К. : Радянська школа, 1983. — Т. 1. — 488 с.
146. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования, 1912-2013: материалы конференции (Москва 24 октября 2012 г.) / под. общ. ред. В. В. Рубцова. — СПб. : Нестор-История, 2012. — С. 250-267.
147. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии, 2013. — № 1. — С. 46-65.
148. Фомичев В. А. Новые теории и методы раннего позитивного развития интеллекта детей в информационном обществе / В. А. Фомичев, О. С. Фомичева // Education technology & Society. — 2001. — № 4 (2). — С. 180-193.
149. Фомичева Ю. В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми / Ю. В. Фомичева, А. Г. Шмелев, И. В. Бурмистров // Вестник МГУ. Сер. 14 : Психология. — 1991. — № 3. — С. 27-39.
150. Флейвелл Дж. Когнитивное развитие и метапознание / Дж. Флейвелл // Горизонты когнитивной психологии : [хрестоматия]. — М. : Языки славянских культур ; Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), 2012. — С. 151-161.

151. Хайруліна В. У пошуках дива / В. Хайруліна // Початкова школа. — 2013. — № 1. — С. 1-3.
152. Халилова Ф. С. Эффективность компьютерных игр в умственном развитии ребенка старшего дошкольного возраста / Ф. С. Халилова // Культура народов Причерноморья. — Симферополь : Межвузовский центр «Крым», 2005. — № 51. — С. 162-165.
153. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. — К. : «Магістр-S», 1998. — 200 с.
154. Цуканов Е. А. Информационная среда как фактор социального и нравственного здоровья человека : дисс. ... канд. филол. наук [Электронный ресурс] / Евгений Александрович Цуканов. — Воронеж, 2003. — 183 с. — Режим доступа : <http://www.lib.uai-gu.net/diss/cont/94724.html>.
155. Чекстере О. Ю. Влияние информационных технологий на восприятие детьми пространства / Чекстере Оксана Юрьевна // Журнал практикующего психолога, 2010. — Вып. 17. — С. 213-221.
156. Чекстере О. Ю. Психологічні особливості децентрації дітей, залежних від комп'ютерно-ігрової діяльності : дис. ... канд. психол. наук / Чекстере Оксана Юрійвна. — К., 2012. — 303 с.
157. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. — Харків : Прапор, 2007. — 240 с.
158. Шерстнева О. Е. Негативное влияние компьютерных игр: личностные деформации дошкольника / О. Е. Шерстнева // Психология. — Пермь, 2008. — № 16. — С. 40-44.
159. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / послесл. А. В. Брушлинского [и др.] ; РАН, Ин-т психологии. — М. : Наука, 1998.
160. Электронные планшеты вместо учебников [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.nv-online.info/by/148/society/27003/>
161. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : standart.edu.ru.
162. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.ru.waldorf.in.ua.
163. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1989. — 274 с.

164. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников : [учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ] / Д. Б. Эльконин. — М. : Педагогика, 1978. — 321 с.
165. Янг К. С. Диагноз — интернет-зависимость / К. С. Янг // Мир Интернет. — 2000. — № 2. — С. 24-29.
166. Ярошевский М. Г. Л. С. Выготский — жертва «Оптического обмана» / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — С. 55-60.
167. 48-я сессия Международной конференции по образованию [Электронный ресурс] // Заключительный доклад. ЮНЕСКО. — 2008. — С. 44. — Режим доступа : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_rus.pdf.
168. Ackermann Edith K. Oh the places we'll go! [Part 1] Rethinking education in the digital age [Электронный ресурс] / Ackermann Edith K. — Режим доступа : http://www.childresearch.net/papers/pdf/digital_2013_01_ACKERMANN.pdf.
169. Rogoff Barbara. Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context / Barbara Rogoff. — Oxford University Press, 1990 — 242 p.
170. Bates Elizabeth A. Connectionism and the study of change [Электронный ресурс] / Bates Elizabeth A., Elman Jeffrey L. // Brain development and cognition: A reader (2-nd ed.). — Oxford: Blackwell Publishers, 2002. — Режим доступа : <http://crl.ucsd.edu/~elman/Papers/Bates&Elman.chapter.pdf>.
171. Boot W.R. The effects of video game playing on attention, memory, and executive control / W.R. Boot, A.F. Kramer, D.J. Simons [et al] // Acta Psychologica. — 2008. — Vol. 129. — P. 387-398.
172. Can college students learn as well on iPads, e-books? [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://usatoday30.usatoday.com/news/education/2010-08-10-ebooklearning10_CV_N.htm.
173. Chirico Donna M. Building on Shifting Sand. The impact of computer use on neural & cognitive development [Электронный ресурс] / Donna M. Chirico // Waldorf Journal Library. — Режим доступа : www.waldorflibrary.org/Journal_Articles/RB2103.pdf.
174. Cruse H. The evolution of cognition — a hypothesis / Holk Cruse // Cognitive science. — 2003. — № 27. — P. 135-155.

175. Cyberspace [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://dictionary.reference.com/browse/cyberspace>.
176. D'Angiulli Amedeo. Cognitive Functioning as Measured by the WISC-R: Do Children with Learning Disabilities Have Distinctive Patterns of Performance? / D'Angiulli Amedeo, Siegel Linda S. // *Journal of learning disabilities*. — January/February 2003. — Volume 36, №1. — P. 48-58.
177. Daniels D.H. Child development and classroom teaching: a review of the literature and implications for educating teachers / D.H. Daniels, L. Shumow // *Applied Developmental Psychology*. — 2003. — № 23. — P. 495-526.
178. Faresjio T. Social environment and health / T. Faresjio // *Scand. I. Prim. Health Care*. — 1992. — № 2. — P. 105-110.
179. Greenough W.T. Experience and brain development / W.T. Greenough, J. Black // *Brain development and cognition: A reader (2-nd ed.)*. — Oxford: Blackwell Publishers. 2002. — P. 186-213.
180. Gary Small. Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind — URL [Электронный ресурс] / Gary Small, Gigi Vogran. — Режим доступа : <http://www.harpercollins.com/browseinside/index.aspx?isbn13=9780061340338>.
181. Glick Joseph A. Werner's Relevance for Contemporary Developmental Psychology / Glick Joseph A. // *Developmental Psychology*. — 1992. — Vol. 28, № 4. — P. 558-565.
182. Goldsmith Ed. The ecology of health / Ed. Goldsmith // *Ecologist*. — 1980. — Vol. 10, № 67. — P. 235-245.
183. Hebb D.O. Organization of behavior / D.O. Hebb. — New York: M. E. Hebb, 2002. — 335 p.
184. How social is the social? [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.yorku.ca/aviseu/eng_art-cog_content.html.
185. Hummel Charles. The whys and wherefores of education tomorrow [Электронный ресурс] / Charles Hummel // *The Unesco courier*. — 1978. — № 3. — С. 28-30. — Режим доступа : <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000747/074786eo.pdf>.
186. Oksford R. E. Learning strategies: What every teacher should know / R. E. Oksford. — Boston: Heinle and Heib, 1990. — 87 p.
187. Pastor C. Analysing and federation the European assistive technology ICT industry / C. Pastor. — 2009.

188. Perret-Clermont Anne-Nelly. Choose Two or Three Scapegoats and Make Your Point! Should I? Critical Thoughts on a Fabulous Experience and Its Heritage [Электронный ресурс] / Perret-Clermont Anne-Nelly. — Режим доступа : http://www2.unine.ch/files/content/sites/psy/files/shared/documents/publications/Perret-Clermont/Perret_Clermont_In_AftPia.PDF.
189. Bibace R. Challenges in Piaget's legacy [Электронный ресурс] / R. Bibace // Integr Psychol Behav Sci. — 2013. — № 47(1). — P. 167-175. Режим доступа : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22733313>.
190. Riding R.J. Cognitive style — an overview and integration / R.J. Riding // *Educational Psychology*. — 1991. — V. 11. — P. 193-215.
191. Rogers I. The Inclusion Revolution / I. Rogers. — Bloomington: Phi Delta Kappa, 1993. — 258 p.
192. Siegler R. S. Mechanisms of Cognitive Development / R. S. Siegler // *Annual Review of Psychology*. — 1989. — Vol. 40. — P. 353-379.
193. Spooner A. Preschoolers, Computers and school Readiness: Are We On to Something? / A. Spooner // *Pediatrics*. — 2004. — № 3, vol. 114. — P. 852.
194. Subrahmanyam Kaveri. The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development [Электронный ресурс] / Kaveri Subrahmanyam, Robert E. Kraut, Patricia M. Greenfield, Elisheva F. Gross // *Children and Computer Technology*. — 2000. — № 2, vol. 10. — Режим доступа : <http://futureofchildren.org/publications/journals/article/index.xml?journalid=45&articleid=205§ionid=1345>.
195. Werner H. Comparative psychology of mental development / H. Werner. — NY: International Universities Press, Inc. — 1948.
196. World Bank. Measuring Disability Prevalence. [Электронный ресурс]. — 2007. — Режим доступа : <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Data/MontPrevalence.pdf> Распределение уровня инвалидности. Всемирный Банк, 2007.
197. Woronowicz Bohdan T. Dziecko a komputer [Электронный ресурс] / Bohdan T. Woronowicz. — Режим доступа : <http://www.siecioholizm.eu/mid.php?sel=dziecko>.
198. Xiaoming Li. Early Childhood Computer Experience and Cognitive and Motor Development / Li. Xiaoming // *Pediatrics*. — 2004. — № 6, June 1, vol. 113. — P. 1715-1722.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Гончаренко Світлана Анатоліївна — кандидат психологічних наук, завідувач лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Ваврик Антоніна Йосипівна — кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Верещак Євген Прокопович — кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Гнатюк Ольга Владиславівна — кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Захарчук Тамара Петрівна — науковий співробітник лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Кондратенко Лариса Олександрівна — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Манилова Лідія Михайлівна — кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Строкач Лена Миколаївна — науковий співробітник лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Чекстере Оксана Юріївна — кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Наукове видання

Гончаренко Світлана Анатоліївна, Ваврик Антоніна Йосипівна,
Верещак Євген Прокопович, Гнатюк Ольга Владиславівна,
Захарчук Тамара Петрівна, Кондратенко Лариса Олександрівна,
Манилова Лідія Михайлівна, Строкач Лена Миколаївна,
Чекстере Оксана Юріївна

**ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ
КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА**

Монографія

За редакцією С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко

На обкладинці використано роботу художника — *Марфи Тимченко*

Автор логотипу — *Віктор Кириченко*

Технічний редактор *О. М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *В. М. Яценко*
Редактор *О. О. Калашник*
Оформлення обкладинки *П. І. Чадін*

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

Номер державної реєстрації НДР 0112U000510

Підп. до друку 17.11.2014. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 13,25.
Замовлення № 2625. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: design@imex.kr.ua