

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ ТЕКСТОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Стаття присвячена аналізу різних підходів як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників щодо характеристики психологічних особливостей розуміння навчальної інформації молодшими школярами. Зокрема, з'ясовано основні чинники успішного засвоєння навчальної інформації молодшими школярами. Аналізуються психологічні закономірності формування механізму розуміння інформації, як однієї з найважливіших умов її засвоєння. Характеризуються основні форми розуміння текстової інформації, а також стадії цього процесу. З'ясовано найефективніші способи та прийоми успішного вирішення завдань молодшими школярами в умовах навчальної діяльності. Також у статті аналізуються рівні розуміння навчальної інформації співвідносно з віковими характеристиками школярів.*

**Ключові слова:** розуміння, інформація, текст, молодші школярі, навчальна діяльність, успішність.

*Статья посвящена анализу различных подходов как отечественных, так и зарубежных исследователей относительно характеристики психологических особенностей понимания учебной информации младшими школьниками. В частности, выяснены основные факторы успешного усвоения учебной информации младшими школьниками. Анализируются психологические закономерности формирования механизма понимания информации как одного из важнейших условий ее усвоения. Характеризуются основные формы понимания текстовой информации, а также стадии процесса понимания. Выяснено эффективные способы и приемы успешного решения задач младшими школьниками в условиях учебной деятельности. Также в статье анализируются уровни понимания учебной информации соотносительно с возрастными характеристиками школьников.*

**Ключевые слова:** понимание, информация, текст, младшие школьники, учебная деятельность, успешность.

**Постановка проблеми.** Нам доводилось спостерігати ситуації, у котрих школярі по-різному використовували засвоєні знання. Так, при виконанні завдань, спрямованих на закріплення вивченого навчального матеріалу, учні застосовували знання адекватно до вимог педагога та змісту завдання, уміння, тобто без помилок. Позитивна оцінка фіксувала, що матеріал засвоєний. Проте пізніше ці ж діти не могли актуалізувати знання, уміння, навички, необхідні для виконання завдання відомого чи нового виду. Виникають питання: «А чи було засвоєно матеріал?», «Яким при цьому було його розуміння?».

Слід зазначити, що будь-який текст – й інтеріоризований (той, що відкрито зображує дію думки), й екстеріоризований (той, що лише дозволяє торкнутися до таємниці її сутності), - моделюють пізнання світу людиною. Отже, психолого-педагогічна проблема розуміння тексту завжди привертає увагу дослідників різних галузей науки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологічні чинники успішного засвоєння навчальної інформації молодшими школярами досліджувалися багатьма дослідниками. Значна частина науковців вбачає розв'язання окресленої проблеми в контексті засвоєння учнями знань, досвіду (Г. Балл, П. Блонський, Д. Богоявленський, О. Брудний, М. Вахрушев, В. Давидов, Ю. Корнилов, Е. Машбиц, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, М. Смульсон, Г. Чистякова та ін.). Також дана проблема у працях багатьох вітчизняних науковців окреслюється критерієм засвоєння матеріалу учнями (Ю. Бабанський, Д. Богоявленський, М. Вахрушев, І. Зимня, М. Лівіт, О. Матюшкін, В. Моляко, Н. Менчинська, С. Рубінштейн та ін.).

Зокрема підкреслюється, що процес навчання передбачає цілеспрямовану послідовну передачу інформації (суспільно-історичного, соціокультурного досвіду) учням. Однією з умов її засвоєння є сформованість механізму розуміння інформації. Головна суть розуміння, як вважає Ю. Корнилов, - це «пізнавальна взаємодія наявної системи знань з інформацією, що поступає [6, с.7]. Передача інформації, її засвоєння передбачає відповідність «об'єкта відображення» (навчального матеріалу) «відображаючій системі» (власні знання та досвід учня)».

**Формулювання цілей статті.** Метою даної статті є характеристика різних підходів як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників щодо аналізу психологічних особливостей розуміння навчальної інформації молодшими школярами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема доступності навчальної інформації, як і проблема готовності учнів до сприймання нових знань, є однією з актуальних у педагогічній психології та педагогіці навчання. Виклад матеріалу повинен бути доступним за формою та змістом, відповідати віковим особливостям, співвідноситись із знаннями та минулим досвідом. Ю. Корнилов наголошує, якщо відбулося додавання елемента нових знань до вже існуючого цілого, то починається «переосмислення цього нового з «точки зору» наявного досвіду, наявних моделей» [6, с. 27]. Результати досліджень Г. Чистякової свідчать, що в процесі розуміння тексту досліджуваний опирався не тільки на значення чи денотати (в термінах Г. Фреге) тексту, але і на «денотати, котрі є в його досвіді і відсутні в тексті» [12, с. 6]. М. Вахрушев у своїх дослідженнях розуміння умовисновків встановив закономірність, за якою чим конкретніший зміст силігзму та чим ближчий він до особистого досвіду досліджуваних, тим вищий рівень розуміння умовисновків. На думку Л. Веккера, для того,

щоб розуміння інформації відбулося, необхідне вихідне нерозуміння [66]. Розуміння зробить безпосереднім процес отримання знань, наділяючи його змістом, висвітлюючи те, що до цього було незрозумілим. У цьому аспекті розуміння інформації є актом пізнання.

Розуміння інформації як спосіб пізнання подається вченими у вигляді різних форм (видів). Залежно від пізнавальної ситуації, як вважає В. Знаков, учні використовують три форми розуміння інформації: розуміння-впізнання, розуміння-гіпотеза, розуміння-об'єднання. «Дуже часто розуміння фактів (подій, явищ) має констатуючий характер: суб'єкт обмежується впізнанням факту, актуалізацією всього смислу, сформованого в колишній мисленнєвій діяльності» [3, с. 91]. Розумінням-гіпотезою В. Знаков визначає операції «прогнозування, висунення гіпотез щодо минулого та майбутнього об'єкта, ситуації, котру необхідно зрозуміти» [5, с. 91]. Цю форму розуміння інформації учні використовують, коли об'єкт розуміння не представлений явно, а лише мається на увазі. Наступна форма розуміння, виділена В. Знаковим, – розуміння-об'єднання. «Розуміння-об'єднання виникає в тих ситуаціях, де для розуміння людині в думках потрібно зібрати всі складові ситуації, об'єднати елементи того, що треба зрозуміти, в єдине ціле» [97, с. 95]. Розуміння-об'єднання являє собою найскладнішу форму розуміння. Для того, щоб відбулося розуміння-об'єднання, на думку Ю. Корнилова, необхідні такі умови: наявність об'єднуючої гіпотези чи здогадки, здатність людини до утримання та співвіднесення елементів системи, вміння «повернути» кожен елемент певною стороною, котра була актуалізована гіпотезою.

Залежно від того, наскільки новим для учнів є зміст матеріалу, А. Агафонов виділяє два види успішності виконання завдання: продуктивне та репродуктивне: «Смисловий мнемічний простір слугує основою нашого розуміння з тим лише, що це розуміння з відомого нам досвіду. Такий вид виконання завдання ми називаємо «репродуктивним». Продуктивне виконання завдання завжди пов'язане з моментами відкриття нових смислів, відкриттям, котре здійснюється за типом «еврика». [1, с. 189]. Процес міцного засвоєння знань, на думку С. Рубінштейна, є центральним моментом навчання. Успішне виконання завдання постає як показник засвоєного, дозволяючи робити висновок про рівень засвоєння знань учнями. Однак, В. Моляко зауважує, що цілком надійних критеріїв розуміння інформації, як передумови успішного вирішення завдання, в сучасній психології не існує, а дійсно повне розуміння умови та його ясне усвідомлення стає можливим лише після успішного розв'язання задачі [8, с. 106]. С. Рубінштейн виділяв такі стадії процесу розуміння: «До нього входить сприймання матеріалу, його осмислення, його запам'ятовування і те оволодіння ним, котре дає можливість вільно користуватись ним у різних ситуаціях, по-різному оперуючи ним тощо» [10, т. 2, с. 84]. Стадія осмислення розглядається у літературі як процес розуміння матеріалу за допомогою різних мисленнєвих операцій, послідовна зміна яких приводить учня до розуміння (О. Матюшкін, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, А. Смирнов). З точки зору С. Рубінштейна, осмислення базується на всіх мисленнєвих процесах: «порівняння – співставлення та розрізнення, аналіз та синтез, абстракція, узагальнення та конкретизація, перехід від конкретного, одиничного до абстрактного, загального і від абстрактного, загального до наглядного, одиничного...» [10, с. 86]. За допомогою цих мисленнєвих операцій відбувається необхідна переробка навчального матеріалу. Засвоєння наукових понять, на думку І. Кулагіної та Л. Фрідмана, базується на значеннях та смислах, котрі є у досвіді дитини. Поняття, котре вивчається, дитина наповнює смислом, що має «індивідуальне значення». «Ось чому навчати дитину розуміти текст – означає добиватися того, щоб матеріал, котрий вивчається, був вкладений дитиною в його власній понятійній системі». Один і той же матеріал може по-різному осмислюватися учнем у різні періоди часу, оскільки у його «категоріальній системі» відбуваються зміни. При переході школяра з початкової школи до середньої відбувається перебудова у системі знань.

Вивчаючи успішність виконання завдань у контексті дослідження мнемічних здібностей, А. Смирнов досліджував процес осмислення тексту учнями. У ході досліджень учений з'ясував, що спочатку учні намагалися згрупувати матеріал в «тематичні частини». Така робота покращувала розуміння інформації і полегшувала запам'ятовування. Далі досліджувані виділяли в кожній тематичній частині головне, суттєве, характерне, вибудовували план повідомлення. Одночасно відбувалося співвідношення нового матеріалу з наявними знаннями. Як зазначав дослідник, це відбувалося по-різному: «Іноді ці знання зовсім не бувають представлені в свідомості... Інколи те, що сприймається нами, і те, що в зв'язку з цим пригадується з попереднього досвіду, пов'язано між собою лише зовнішньо, випадково... Проте ми можемо згадати і те, що відомо нам про причини події, про результати, до котрих воно призвело тощо. Ці згадки визначаються вже суттєвими, смисловими зв'язками» [11, с. 158-159]. Таким чином, чим багатші знання, з котрими співвідноситься нове, тим глибше розуміння. Окрім групування смислових частин, пов'язування нового з наявними знаннями, досліджувані протягом усієї роботи з текстом намагались співвіднести різні частини тексту між собою. «Досліджуваний відзначає, наприклад, що «ця частина є підрозділом якоїсь частини, яка містить в собі такі-то і такі думки», подумки каже собі: «це розвиток попереднього» тощо. За допомогою цієї операції здійснювалось розуміння тексту як цілісної структури.

На стадії відтворення процес успішності виконання завдання фіксується у дії. Показником успішності є уміння учнів самостійно користуватися матеріалом, обґрунтовувати та пояснювати його. Мотиваційна установка учнів молодших класів орієнтована на результат, котрий оцінюється вчителем. У випадку неправильних дій педагог надає учневі спрямовуючу допомогу у вигляді «підказки», «зворотної корекції». Стадія відтворення є результативною стороною успішності виконання завдань. Вона розкриває результат розуміння, робить явною картину відображення об'єкта. Її поділяють на дві частини: підготовчу та виконавчу. У ході підготовчої частини виникає образ майбутнього результату. Якість його зовнішнього контуру та

внутрішнього змісту залежить від якості перебігу попередніх стадій розуміння. Очікуваний результат спонукає учня до побудови плану послідовних дій для відтворення. Якщо при проходженні підготовчої частини учень промовляє свої дії вголос, малює схему, складає план тощо, то цей тип стає видимим для нього самого і для педагога. Зовнішні розумові дії дозволяють педагогу направляти та уточнювати думки дитини, встановлювати наявність розуміння чи нерозуміння. Після підготовчої частини відбувається виконавча частина. Нею завершується стадія відтворення. В процесі відтворення дитина здійснює самостійне відображення та оперування навчальним матеріалом. На думку Ж. Верньє, дитина, розуміючи матеріал, утворює психічні репрезентації. «Деякі з них недоступні для зовнішнього спостереження, і педагогу часто буває складно інтерпретувати, що вдалося зрозуміти чи зробити дитині. Але деякі репрезентації можуть об'єктивуватися таким чином, що стає можливим спостерігати їх істотні прояви в тому, що продукує суб'єкт (вимовлені слова, малюнки, жести, засновані на аналогії, операції тощо)» [4, с. 68].

Особливості способів успішного вирішення завдань розкрито у працях І. Якиманської. Вчена підкреслює значущість особистісного досвіду учня, смислових ознак об'єкта пізнання, на які він опирається. Так, «один учень успішніше використовує словесну форму, інший переводить її в графічний образ, третій застосовує індивідуально значимі для нього коди – символи, знаки». Репрезентації, що можна спостерігати зовні, дозволяють дорослому не тільки спостерігати, наскільки успішно здійснюється процес розуміння, але й корегувати його. У дослідженнях В. Куликова використовувався прийом «зворотної корекції». Думка учнів спрямовується від відповіді на питання задачі до її умови, у той час як при розв'язанні задачі, навпаки – від умов до питання [7, с. 102]. Іншим способом надання допомоги учням є прийом «підказки» (О. Брушлінський) чи «контрпідказки» (А.-Н. Перре-Клермон). На думку О. Брушлінського, оскільки не можна заздалегідь запрограмувати процес та результат успішності виконання завдання, тому необхідні постійні корекції, уточнення. У цьому випадку педагог може використовувати прийом «підказки». Проте для того, щоб учень скористався нею, необхідним є попередній аналіз об'єкта розуміння. Підказка таким чином слугує показником внутрішнього процесу розуміння.

Іншим прийомом, що дозволяє розкрити процес успішності виконання завдання, є прийом «контрпідказки». У своїх дослідженнях А.-Н. Перре-Клермон використовувала його для того, щоб перевірити міцність твердження, висловленого дитиною. Експериментатор пропонувала дитині відповідь, протилежну її відповіді. Досліджуваний у цьому випадку або відстоював свою думку, або погоджувався з думкою дорослого. Як показав аналіз досліджень, підказка виступала в них як спосіб контролю та корекції розуміння й успішного виконання завдання. У дослідженнях В. Топичканова рівні розуміння тексту співвідносяться з віковими характеристиками школярів. Встановлено, що рівень буквального розуміння є характерним для першокласників. Учні других класів уже частково переходять до іншого, більш високого рівня. У третьому та четвертому класах цей рівень розуміння стає доступним для більшості учнів. Перебуваючи на одній стадії відтворення, школярі можуть бути на різних рівнях розуміння – буквальному та інтерпретуючому.

Отже, на стадії сприймання учні роблять припущення про зміст об'єкта розуміння інформації та наповнюють його індивідуальним смислом. При цьому відбувається співвіднесення матеріалу з попереднім досвідом, встановлення зв'язків між попереднім досвідом і новим, виділення суттєвих та другорядних ознак, узагальнення та відтворення цілісного образу. На стадії відтворення процес успішності виконання завдання поділяється на підготовчий та виконавчий етапи. На підготовчому етапі в учня виникає образ майбутньої відповіді, і він планує її відтворення. Виконавчий етап містить самостійне відображення та оперування навчальним матеріалом учнями. Віковий аспект академічної успішності у граматиці, математиці розглядав В. Давидов. Так, емпіричне розрізнення слів молодшими школярами, яке базується на лексичному значенні, на наглядних уявленнях, є причиною труднощів засвоєння законів граматики. При розв'язанні математичних задач, як і при граматичному розборі, молодші школярі прагнуть до опори на наглядні уявлення, розв'язуючи сюжетні задачі краще, ніж чисто числові. Бар'єром для розуміння інформації в молодшому шкільному віці можуть стати вже сформовані логічні дії та навички, зафіксовані в попередньому досвіді, а також особистісний чинник, передусім несформованість поважливого ставлення до себе, невпевненість у собі. У дослідженні В. Казанської розглядається ситуація, за якої «попередня інтелектуальна діяльність дитини була причиною помилок при виконанні нових завдань, тому що відомі способи розв'язання переносилися на нові умови зовсім неадекватно, без врахування нових психологічних умов». Результати дослідження показали, що 7-9-річні досліджувані при виконанні завдань, котрі не можна було виконати відомими способами класифікації, відчували труднощі у виконанні операціональних перетворень своєї діяльності, хоча, на перший погляд, завдання здавались дітям «простими» та «знайомими». Цікавим є той факт, що інколи, виконуючи завдання інтуїтивно-практичним шляхом, часто без теоретичного аналізу умов, учень успішно справлявся з завданням, хоча розуміння ознаки основи класифікації (класифікація відбувалася згідно з ознакою, що була відсутня) було частковим і не зовсім усвідомленим.

Увага вчених зосереджувалася і на проблемі особистісних властивостей учнів. Зокрема, А. Маркова відзначала динаміку позитивних реакцій на новизну матеріалу: «...від емоцій допитливості, що виникають при зустрічі з цікавим матеріалом, до стійкого емоційно-пізнавального ставлення до предмета, що характеризує захопленість учнів цим предметом» Проте новий навчальний матеріал може швидко набриднути, викликати втому, що зумовлюється нестійкістю інтересів у цьому віці, їх швидким згасанням, недостатньою довільністю пізнавальних процесів. Якщо розуміння матеріалу викликає труднощі, учні «виходять з поля опитування» (в термінах Б. Ананьєва). До ситуацій відходу від труднощів відтворення Б. Ананьєв відносить: а) схематичну

відповідь; б) відтворення підказки товаришів; в) нестійку пробну відповідь; г) відмову від відповіді; д) «мовчання» [2, с. 136-137]. Необхідно відзначити, що процес розуміння інформації являє собою індивідуальне відображення інформації, переломлення її учнем у своїй свідомості. З цієї позиції важливо, наскільки близька навчальна інформація школярам. Д. Богоявленська, Н. Менчинська вважають, що «знання, котрі вводяться в ході навчання, повинні відповідати індивідуальним потребам дитини, її інтересам, повинні мати для неї життєвий смисл».

Отже, в акті передачі знань та їх засвоєнні розуміння, упевненість у собі виступає як одна з умов його здійснення й висуває вимоги до змісту навчального матеріалу та його викладу. Вони повинні бути доступними, відповідати віковим особливостям, співвідноситись з наявними знаннями та досвідом учнів. Навчальний матеріал може бути представлений учням у вигляді навчальних текстів, схем, картин, макетів тощо. Найбільшу увагу вчених було приділено дослідженню розуміння текстової інформації (Л. Добраєв, Л. Каплан, О. Корнєв, О. Матюшкін, А. Смирнов, В. Топчиканов та ін.). Зокрема, О. Корнєв вважає, що доступність тексту залежить від «зв'язності, конкретності, того, наскільки контекст знайомий, лексичної характеристики». В. Топчиканов, вивчаючи розуміння тексту учнями молодших класів, вказував на його залежність від способу подачі (на слух, самостійне читання вголос, самостійне читання про себе). «Обумовленість рівня розуміння тексту способом його подачі більш за все виявляється у другокласників. Кращі показники розуміння тексту виявились при подачі його на слух. Менш виражена залежність рівня розуміння тексту від способу його подачі у четвертокласників» [9, с. 18].

Учені звертали увагу також і на роль педагога, котрий організовує подачу матеріалу. Так, С. Рубінштейн вважає, що «осмислене та активне сприймання матеріалу виникає в результаті підготовчої роботи педагога, котрий підводить до сприймання нового матеріалу в певній системі. У результаті такої його подачі, котра, виділяючи в ньому істотне, виявляючи його зв'язки з попереднім, створює установки на належне сприймання матеріалу». [10, т. 2, с. 86]. Аналогічні думки про попередню роботу дорослого належать А.-Н. Перре-Клермон, яка підкреслює: «Якщо дорослий підготував та визначив задачу, то дитина сприймає цю ситуацію не так уже й пасивно, а, навпаки, активно намагається її зрозуміти, слідкує за реакціями дорослого, намагається осмислити чи погоджується дорослий з його розумінням...». Необхідно відзначити, що матеріал, котрий пропонується учням початкових класів, передбачає вимогу його точності відображення. Навчальні завдання в початковій школі найчастіше передбачають одну чи декілька відповідей, котрі оцінюються з точки зору правильності. Переважають завдання, що мають замкнуту відповідь. Хід розв'язання у цих завданнях розбирається детально і у встановленому порядку, правильною вважається одна відповідь, будь-яка інша неправильна. Це певним чином впливає на процес розуміння учнями навчальних завдань.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Отже, аналіз проблеми керування процесом розуміння в психолого-педагогічному аспекті дозволив зафіксувати нам по-перше, ту обставину, що для розуміння й успішності виконання завдання необхідно, щоб інформація була доступною за формою і змістом, відповідала віку, наявним знанням та досвіду учнів, по-друге, що в процесі розуміння учні мають співвідносити інформацію з власними знаннями, ставити пізнавальну мету, виділяти ознаки та цілісну структуру об'єкта, інтерпретувати інформацію, перекладати її на «свою» мову. Таким чином, можна зауважити, що розуміння є основною умовою успішності засвоєння матеріалу й академічної успішності в цілому. Воно необхідне для осмислення як пізнавальної мети, так і дій, спрямованих на її досягнення. Результат розуміння інформації можна визначити згідно з критеріями, котрі ми виділяємо, а саме – глибина, повнота та чіткість. На розуміння може впливати попередній досвід школяра – життєвий досвід, знання, уміння, навички, поважливе ставлення до себе. Розуміння є інструментом пізнання, за допомогою якого учні опрацьовують навчальну інформацію.

#### Список використаних джерел

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 2003. – 672 с.
2. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания / Б. Г. Ананьев // Избранные психологические труды. В 2 т. Т. II. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1980. – С. 103-127.
3. Веккер Л. М. Мир психической реальности: структура, процессы, механизмы / Л. М. Веккер. – М. : Рус. мир, 2000. – 512 с.
4. Вернє Ж. Ребенок, математика и реальность. Проблемы преподавания математики в начальной школе / Ж. Вернє. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998. – 285 с.
5. Знаков В. В. Самопонимание субъекта как проблема психологии человеческого бытия / В. В. Знаков // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска / под ред. А. А. Бодалева. – М., 2004. – С. 123-134.
6. Корнилов Ю. К. Психологические проблемы понимания. / Ю. К. Корнилов. – Ярославль, 1979. – 80 с.
7. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учеб. пособие / Л. В. Куликов. – СПб., 2004. – 464 с.
8. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко ; за ред.: В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
9. Павелків Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – Київ : Академвидав, 2008. – 432 с.

10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.; Т. 2. – 328 с.
11. Смирнов А. А. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. I. / А. А. Смирнов. – М., 1987. – С. 119-144.
12. Чистякова Г. Д. Формирование предметного кода как основы понимания текста / Г. Д. Чистякова // Вопр. психологии, 1981. – № 4. – С. 50–60.

#### References

1. Abramova G. S. Vozrastnaja psihologija : ucheb. posobie dlja vuzov / G. S. Abramova. – М. : Akademiya, 2003. – 672 s.
2. Anan'ev B. G. K postanovke problemy razvitiya detskogo samosoznaniya / B. G. Anan'ev // Izbrannye psihologicheskie trudy. V 2 t. T. II. / B. G. Anan'ev ; pod red. A. A. Bodaleva. – М. : Pedagogika, 1980. – S. 103-127.
3. Vekker L. M. Mir psihicheskoy real'nosti: struktura, processy, mehanizmy / L. M. Vekker. – М. : Rus. mir, 2000. – 512 s.
4. Vern'e Zh. Rebenok, matematika i real'nost'. Problemy prepodavaniya matematiki v nachal'noj shkole / Zh. Vern'e. – М. : In-t psihologii RAN, 1998. – 285 s.
5. Znakov V. V. Samoponimanie sub'ekta kak problema psihologii chelovecheskogo bytija / V. V. Znakov // Smysl zhizni i akme: 10 let poiska / pod red. A. A. Bodaleva. – М., 2004. – S. 123-134.
6. Kornilov Ju. K. Psihologicheskie problemy ponimaniya. / Ju. K. Kornilov. – Jaroslavl', 1979. – 80 s.
7. Kulikov L. V. Psihigigiena lichnosti. Voprosy psihologicheskoy ustojchivosti i psihoprofilaktiki : ucheb. posobie / L. V. Kulikov. – SPb., 2004. – 464 s.
8. Moljako V. O. Zdibnosti, tvorchist', obdarovanist': teorija, metodyka, rezul'taty doslidzen' / V. O. Moljako ; za red.: V. O. Moljako, O. L. Muzyky. – Zhytomyr : Ruta, 2006. – 320 s.
9. Pavelkiv R. V. Dytjacha psihologija : navch. posib. / R. V. Pavelkiv, O. P. Cygypalo. – Kyi'v : Akademydav, 2008. – 432 s.
10. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii. V 2 t. / S. L. Rubinshtejn. – М. : Pedagogika, 1989. – Т. 1. – 488 с.; Т. 2. – 328 с.
11. Смирнов А. А. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. I. / А. А. Смирнов. – М., 1987. – С. 119-144.
12. Чистякова Г. Д. Формирование предметного кода как основы понимания текста / Г. Д. Чистякова // Вопр. психологии, 1981. – № 4. – С. 50–60.

#### **Kulakova L.M. PSYCHOLOGICAL FEATURES UNDERSTANDING TEXT INFORMATION PRIMARI SCHOOL PUPILS UNDER TRAINING ACTIVITIES**

*The article deals with the theory of different approaches of native and foreign scientists to characteristics of psychological peculiarities of study skills comprehension by the pupils of the primary school. The factors of effective learning by primary school pupils are determined. The psychological ways of construction of mechanism of understanding the information as the main factor of its digestion are analysed. The problem of the intelligibility of the study skills comprehension and pupils' readiness for the perception of the new information is discovered. The most successful methods of the presentation the information to primary school pupils are discussed. The principle concepts of understanding the information: the understanding – recognition, the understanding – hypothesis, the understanding – combination are distinguished. The process of the understanding (perception, comprehension, memorizing, acquirement, reproduction) is determined and characterized. The most successful methods of the solution of the tasks by primary school pupils: «inverse correction», «help», «counter- help» are determined. The psychological analysis of the main difficulties of the perception and the understanding text information by primary school pupils is realized. The role of the pupils' personal possibilities in the efficiency of the understanding is discovered. The degrees of the study skills comprehension according to the age of pupils are analysed too. The principle factors of the psychological- educational demands for the content of the educational information and its representation are determined.*

**Key words:** *comprehension, information, text, pupils of the primary school, scientific work, success.*

УДК 159.922.8:159.923.2–057.875

Н.О. ЛИСАК, Н.В. ПЕТРЕНКО

#### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО СТРУКТУРИ ВНУТРІШНЬОСОБИСТІСНОГО КОНФЛІКТУ В ПЕРІОД ЮНАЦЬКОГО СТУДЕНТСЬКОГО ВІКУ**

*У статті розкрито теоретичні аспекти вивчення внутрішньоособистісного конфлікту студентської молоді, виділено базові поняття, що його визначають, систематизовано наукові підходи щодо висвітлення його структури, причин і наслідків. Зазначено, що внутрішньоособистісний конфлікт є поширеним проявом психіки представників юнацького віку; за характером впливу на особистість внутрішній конфлікт може бути конструктивним чи деструктивним. Визначено, що переживання деструктивного внутрішньоособистісного конфлікту може спричиняти неадекватні форми поведінки юнаків – адиктивну, суїцидальну, захисну.*