

## ***Psychology***

*Pezeshkian, 2006 – Pezeshkian N. Psikhosomatika i pozitivnaia psikhoterapiya. Moskva : Institut pozitivnoy psikhoterapii, 2006. 231 s.*

*Petrenko, 1988 – Petrenko V. F. Psikhosemantika soznaniya. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1988. 208 s.*

**УДК 159.9.378**

**DOI 10.31470/2308-5126-2019-43-1-122-130**

**Галина Радчук,**  
*доктор психологічних наук,  
професор, завідувач кафедри  
психології розвитку та  
консультування Тернопільського  
національного педагогічного  
університету імені  
Володимира Гнатюка*

**E-mail:** galyna012345@gmail.com

**ORCID** 0000-0002-5809-544X

**Halyna Radchuk,**  
*Doctor of Psychology,  
Professor, Head of the Department  
of Developmental Psychology and  
Counselling of Ternopil  
Volodymyr Hnatiuk National  
Pedagogical University*

**Зоряна Адамська,**  
*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
розвитку та консультування  
Тернопільського національного  
педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка*

**E-mail:** zoryanada@ukr.net

**ORCID** 0000-0002-8288-836X

**Zoryana Adamska,**  
*PhD in Psychology, Associate  
Professor of the Department of  
Developmental Psychology and  
Counselling of Ternopil  
Volodymyr Hnatiuk National  
Pedagogical University*

## **ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

*Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню та емпіричному дослідженню особистісної готовності викладачів вищих закладів освіти до діалогізації освітнього процесу. Визначено освітній діалог як процесуально-цілісну форму активного навчання, спрямовану перш за все на перетворення внутрішнього досвіду майбутніх фахівців та набуття нового. Обґрунтовано, що повноцінний освітній діалог залежить від трьох складових: 1) діалогічності викладача; 2) діалогічності навчального матеріалу (як фрагменту змісту освіти, що розглядається); 3) діалогічності студента. Проаналізовано провідну роль викладача не лише в діалогічній організації освітнього процесу, але й у розвитку діалогічної культури студентів. Доведено, що здатність до діалогу є проявом високої професійної майстерності, результатом вдосконалення власної педагогічної діяльності, постійної роботи над собою і необхідного діалогічного досвіду. Виокремлено два аспекти готовності викладача: 1) як педагог сам реалізує себе і розвивається як особистість (особистісна готовність); 2) яким чином він сприяє особистісному зростанню студентів (професійна готовність). Проаналізовано фасилітативні здібності викладача, на основі яких розвивається його особистісна готовність до діалогізації освітнього процесу, що проявляються в гуманістичній спрямованості особистості, спонтанності, відкритості, автентичності, а також у розвиненій потребі в самопізнанні, самоаналізі та самоактуалізації. Показано, що однією із серйозних перешкод діалогізації освітнього середовища вищої школи є неготовність викладачів до повноцінних діалогічних стосунків. Емпірично доведено, що найбільшою перешкодою в діалогізації освітнього процесу є орієнтованість викладачів на формальні показники навчальної діяльності, небажання відмовитися від застарілих педагогічних стереотипів, орієнтація на монологічність та*

авторитаризм викладання, догматичність, формалізованість, стереотипність ролі поведінки.

**Ключові слова:** освітній діалог, формальний діалог, змістовий діалог, особистісна готовність викладачів до діалогізації освітнього процесу, фасилітативна здібність.

*The article addresses theoretical substantiation and empirical research of personal readiness of teachers and instructors in higher educational institutions to implementing dialogue as a form of educational process. The essence of educational dialogue is viewed as an integrated procedural form of active learning, which is aimed at transformation of internal experiences of future specialist and acquiring new ones. The author states that a complete educational dialogue depends on three components: 1) the dialogism of a teacher; 2) the dialogic nature of educational material (as a fragment of given educational content); 3) student dialogue. The leading role of the instructor is being analyzed not only in the dialogic organization of educational process, but also in development of dialogical culture of students. Two aspects of the teacher's readiness are singled out: 1) how a teacher goes through self-realization and personality development (personal readiness); 2) how a teacher contributes to personal growth of students (professional readiness). The article analyzes facilitative abilities of a teacher, based on which the teacher develops personal readiness for implementing dialog as a form of educational process. It has been empirically proven, based on the questionnaires administered to both teachers and students, that teachers often focus on formal indicators, on the monotony and authoritarianism of teaching. Relations between teachers and students are often manipulative, and there is an alienation and indifference of the teaching staff towards students in pedagogical communication. At the same time, dogmatism, formalism, and closeness, and stereotypical role behavior of teachers and students constitute the greatest obstacle in transforming educational process into a dialogue.*

**Keywords:** Educational dialogue, formal dialogue, content dialogue, personal readiness of teachers to implementing dialogue in educational process, facilitation ability.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку вищої освіти у нашій державі може справедливо характеризуватися як етап реформування освіти на засадах гуманітарної парадигми, що ґрунтується не на якомусь закінченому знанні особистості, а на відкритості для розвитку, у ціннісно-смысловому осягненні змісту освіти. Відтак, взаємодія суб'єктів освіти набуває рис діалогічного спілкування. Діалог виступає тут як спосіб життєдіяльності суб'єктів освіти. Стирається принципова межа між змістовим і процесуальним аспектами навчання: процес стає джерелом особистісного досвіду. При цьому викладач виступає як особистість, а не як функціонер, оскільки його внутрішній особистісний світ стає частиною змісту освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Водночас, можна констатувати, що ідея діалогу, надзвичайно актуальна останнім часом, не знаходить проте своєї сутнісної наповненості та методичної оснащеності щодо використання в освітньому середовищі вищого закладу освіти.

Інтерес до ідеї впровадження діалогу у сфері освіти свідчить про гуманітарну спрямованість освітніх змін (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Г. Балл, С. Белова, І. Бех, А. Вербицький, О. Галицьких, В. Зінченко, Є. Ісаєв, М. Камінська, М. Кларин, С. Кульневич, С. Курганов, Г. Кучинський, С. Максименко, Г. Радчук, Ю. Сенько, В. Сластенін, В. Слободчиков та ін.). При цьому автори наголошують на складності та водночас високій виховній ефективності даної технології, оскільки саме

## ***Psychology***

«за інтимно-особистісного діалогу відбувається зустріч двох внутрішніх світів на рівні їх сутності» [Бех, 2003: с. 69].

Основною метою діалогічної взаємодії, на думку представників гуманістичної психології, є здійснення допомоги особистості в досягненні аутентичного існування, розширення сфери самоусвідомлення особистості, знання про самого себе. Особлива роль емоційних зв'язків у становленні особистості підкреслювалася в працях К. Роджерса [Роджерс, 2000].

Аналізуючи діалог як основу повноцінного реального міжособистісного спілкування, С. Братченко виокремлює такі атрибути діалогу: свобода співбесідників, їхня рівноправність (взаємне визнання свободи), особистісний контакт між співбесідниками на основі співпереживання і взаєморозуміння. Автор підкреслює, що діалог «на найвищому рівні» має місце там, де у спілкування вступають люди як вільні суверенні особистості [Братченко, 1997]. Порушення цих прав деформує комунікативний простір, відтак, спілкування перестає бути діалогічним.

**Формулювання цілей статті.** Теоретичний аналіз показує, що проблема особистісної готовності до діалогізації освітнього процесу не знайшла належного відображення у психолого-педагогічній літературі. Тому метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження особистісної готовності викладачів закладів вищої освіти до діалогізації освітнього процесу.

**Вклад основного матеріалу.** Спираючись на вищенаведені теоретичні розвідки, ми хочемо представити освітній діалог як процесуально-цілісну форму активного навчання, спрямовану перш за все на перетворення внутрішнього досвіду майбутніх фахівців та набуття нового. Освітній діалог – це гуманітарна форма навчання, яка виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця. На нашу думку, в узагальненому вигляді освіту можна представити як цілісний діалогічний процес на різних рівнях: 1) на рівні *формального діалогу* (діалог як форма спілкування суб'єктів освітнього процесу); 2) на рівні *змістового діалогу* (представлення в діалогічній формі освітнього матеріалу); 3) на рівні *особистісно-смыслового діалогу* (діалог як спосіб встановлення ціннісно-смыслові едності суб'єктів освіти) [Радчук, 2014: с. 279].

Тому варто мати на увазі, що міжособистісна взаємодія суб'єктів освітнього процесу опосередковується тим професійним змістом освіти, що зараз вивчається, і набуває характеру взаємозв'язку: суб'єкт (викладач) – предмет – суб'єкт (студент). Відтак, повноцінний освітній діалог залежить від трьох складових: 1) діалогічності викладача; 2) діалогічності навчального матеріалу (як фрагменту змісту освіти, що розглядається); 3) діалогічності студента.

Таким чином, мова йде про готовність до діалогу учасників освітнього процесу. Справді, готовність до діалогу – один з універсальних

показників становлення індивіда як особистості. Вона передбачає прийняття особистістю діалогу як особливої ситуації спілкування, що вимагає адекватної поведінки, дотримання деяких правил, утримання у свідомості мети діалогу, не вдаючись до буденного вияснення особистих амбіцій і пріоритетів.

Освітній діалог розглядається нами і як форма активного навчання, метою якої є засвоєння професійних знань на ціннісно-смысловому рівні, і водночас як форма спілкування, в якій вирішуються проблеми розвитку особистості, надання їй психологічної підтримки, що дозволяє розвінчувати стереотипи та вирішувати особистісні проблеми учасників, формувати навички соціальної взаємодії. Вирішальне значення такої форми організації навчання в розвитку рефлексивної та смыслової сфер особистості майбутнього фахівця забезпечується значною інтенсифікацією навчального процесу, з одного боку, за рахунок інтеграції особистісного та професійного знання, а з іншого, – завдяки самій формі організації занять, адекватній груповій формі психотерапії як моделі особистісного зростання в конкретних умовах соціальної взаємодії, що відкриває широкі можливості для використання динамічних групових процесів.

Відтак, можна стверджувати, що процес розгортання освітнього процесу як діалогічного в єдності формального, змістового та ціннісно-смыслового рівнів передбачає насамперед розвиток як особистісної, так і професійної готовності до діалогу викладачів. Здатність викладача вести діалог із студентами безумовно пов'язана з його особистісними властивостями, стильовими характеристиками діяльності та спілкування, з гуманістичними ціннісними настановами. Найважливіші з них – гуманістична спрямованість його особистості, її спонтанність, відкритість та автентичність. Співпраця зі студентами передбачає розвинену потребу в самопізнанні, самоаналізі та самоактуалізації.

Окрім цього, здатність до діалогу є проявом високої професійної майстерності, результатом вдосконалення власної педагогічної діяльності, постійної роботи над собою і, звичайно, необхідного діалогічного досвіду.

Усвідомлення викладачами необхідності організації навчання через конструювання адекватних освітніх ситуацій, що актуалізують суб'єктні позиції як студентів, так і викладачів, базуються на усвідомленні особистісної рівності суб'єктів освіти, відкритості, довіри та позитивному особистісному ставленні один до одного.

Рівень діалогізації освітнього середовища, на наш погляд, може слугувати мірилом реалізації особистісно-розвивального потенціалу освіти. Концепція діалогу дозволяє краще зрозуміти й альтернативні способи міжособистісної взаємодії (авторитарний, ліберальний, маніпулятивний та ін.), окреслити орієнтири і засоби їх діалогізації.

Очевидно, що метод діалогу в освіті спрямований у першу чергу на створення специфічного освітнього діалогічного середовища і м'яке, делікатне управління процесами, що відбуваються в цьому середовищі.

Таким чином, роль викладача у контексті діалогізації освітнього середовища бачиться нам як провідна. Саме він відповідальний не лише за діалогічну організацію освітнього процесу, але й за розвиток діалогічної культури студентів. При цьому ми звертаємо увагу на два важливі аспекти, що визначають рівень його діалогічної культури як викладача: 1) як педагог сам реалізує себе і розвивається як особистість (особистісна готовність); 2) яким чином він сприяє особистісному зростанню студентів (професійна готовність).

Ці два аспекти взаємопов'язані, другий базується на першому, впливає з нього. Саме здатність викладача допомогти студентам у складному процесі їх професійно-особистісного становлення, його готовність забезпечити необхідні для цього умови і становить суть його здібності як фасилітатора. Узагальнюючи результати психологічних досліджень на цю тему (Р. Бернс, С. Братченко, А. Ленгле, К. Роджерс та ін.), можна представити особливу здібність викладача – фасилітативну, що складається з чотирьох компонентів: здібність бути собою; здібність самоповаги та поваги інших; здібність саморозуміння та розуміння інших; здібність допомоги та підтримки [Ленгле, 2004: с. 108]. На нашу думку, саме на основі фасилітативної здібності викладача розвивається його особистісна готовність до діалогізації освітнього процесу.

Проте педагогічна практика засвідчує, що однією із серйозних перешкод діалогізації освітнього середовища вищої школи є неготовність викладача до повноцінних діалогічних стосунків. Мова йде перш за все про особистісну готовність. Діалог – це спілкування, центроване на процесі, а не на результаті. Співбесідники не ставлять за мету вплинути один на одного, але при цьому діалог створює оптимальні умови для реального впливу на розвиток особистості, оскільки особистісне зростання обов'язково передбачає свободу самореалізації. У термінах К. Роджерса цей аспект визначається як істинність самовираження, конгруентність. Прийняття власної свободи вимагає певних зусиль, але при цьому людина отримує шанс реалізувати свій потенціал свободи і відповідно перед нею відкривається простір особистісного зростання [Роджерс, 2000].

У реальному ж педагогічному спілкуванні досягнення рівності є дуже непростою проблемою. Особливо в педагогічних ситуаціях, де співбесідники мають об'єктивні соціально регламентовані ознаки нерівності. Комунікативні права і відповідальність у діалозі покликані зафіксувати межі свободи співбесідників і перейти, таким чином, до невлadних стосунків. Це означає перестати ставитися до іншої людини як до речі, до об'єкта і визнати її суб'єктність, поставитися до неї як до особистості.

Аналіз педагогічної практики свідчить про серйозну деформацію професійної діяльності викладача, що проявляється в орієнтованості на формальні показники діяльності, небажання відмовитися від застарілих стереотипів, орієнтацію на монологічність та авторитаризм викладання.

Навіть самі студенти настільки звикають до авторитарного стилю спілкування, що, коли викладач пробує встановити з ними партнерські стосунки, вони часто сприймають це як професійну слабкість викладача.

З метою вивчення й аналізу освітнього середовища щодо відповідності характеристикам освітнього діалогу ми розробили анкети для викладачів та для студентів, які за допомогою семантичної семизначної шкали повинні були оцінити наступні характеристики освітнього процесу, що утворюють біполярні пари:

– суб'єкт-суб'єктний, діалогічний характер стосунків викладачів та студентів – маніпулятивний (суб'єкт-об'єктний) характер педагогічних стосунків, домінування викладача;

– контекстуальність освітнього процесу як його орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси) – догматичність, формалізованість освітнього процесу як трансляція знань і норм, котрі підлягають безумовному копіюванню та засвоєнню;

– ігровий характер навчально-виховної взаємодії через створення ситуацій імітації, моделювання, імпровізації – ригідність і стереотипність навчальних методів, відсутність можливостей програвання, моделювання навчальних ситуацій;

– відкритість як спосіб представлення в освітньому матеріалі відкритих для доповнення, нестійких, невизначених, парадоксальних фактів, які не мають однозначного тлумачення – однозначність, закритість освітнього матеріалу;

– експресивність (відкритість щодо внутрішнього світу) суб'єктів освіти (викладачів та студентів) – закритість, стереотипність рольової поведінки як викладачів, так і студентів;

– створення умов для актуалізації ціннісно-сислової сфери суб'єктів освіти (як студентів, так і викладачів) у навчальному процесі – відсутність можливостей для осмислення освітнього матеріалу, смислопошукової активності, розвитку ціннісно-сислової сфери;

– щире зацікавлення, емпатійне співпереживання та доброзичливість як загальний емоційний фон стосунків між студентами та викладачами – відчуженість та байдуже ставлення до того, що відбувається;

– повага до особистості, що базується на дотриманні особистісних кордонів, – відсутність взаємоповаги, постійне порушення особистісних кордонів.

При цьому оцінювання відбувалося з двох позицій: 1) бажаності (необхідності) цих характеристик освітнього процесу для ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців; 2) наявності (присутності) характеристик у реальному освітньому процесі.

## ***Psychology***

У дослідженні взяли участь 86 випускників – майбутніх учителів, психологів та соціальних працівників та 38 викладачів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Результати емпіричного вивчення (за семизначною шкалою) розуміння викладачами та студентами необхідності вибудовувати освітній процес з діалогічних позицій та реального стану діалогізації освітнього середовища представлені у табл. 1.

Таблиця 1

### **Порівняльна оцінка викладачами та студентами бажаності та наявності діалогічних характеристик освітнього процесу**

Назва характеристики	Викладачі		Студенти	
	Оцінка бажаності	Оцінка наявності	Оцінка бажаності	Оцінка наявності
Суб'єкт-суб'єктний характер стосунків	6.8	5.6	6.5	4.1
Контекстуальність освітнього процесу	6.0	2.8	6.0	3.1
Ігровий характер навчально-виховної взаємодії	6.2	4.4	6.4	4.5
Відкритість освітнього матеріалу	6.1	5.2	6.1	4.6
Експресивність суб'єктів освіти	5.6	3.8	5.6	3.3
Актуалізація ціннісно-сміслової сфери суб'єктів освіти	6.6	5.5	6.4	4.3
Емпатійні, доброзичливі стосунки	6.5	5.5	6.6	4.1
Повага до особистості	6.9	5.8	6.8	4.3

Як бачимо, як викладачі, так і студенти здебільшого одностайні в розумінні необхідності діалогізації освітнього середовища. Хоча викладачі загалом вищими балами відзначають значущість діалогічних параметрів для ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців. При цьому найвище оцінюється «повага до особистості, дотримання особистісних кордонів» (6.9 та 6.8 відповідно). Найменш важливими як викладачі, так і студенти вважають «експресивність (вільне вираження почуттів, відсутність маски) суб'єктів освіти» (5.6) та «контекстуальність освітнього процесу як його орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси)» (6.0).

Водночас можна стверджувати, що реальна ситуація освітнього процесу істотно відрізняється від бажаної. При цьому критичнішими в оцінюванні всіх освітніх характеристик виявилися студенти. Найнижчі оцінки як у викладачів, так і в студентів отримала така характеристика, як «контекстуальність освітнього процесу як його орієнтованість на

особливості внутрішнього світу особистості студента (його досвід, потреби, інтереси)» (2.8 та 3.1 відповідно). Більшість викладачів вважають, що реальний навчальний процес будується на засадах поваги до особистості та дотриманні особистісних кордонів (5.8), а стосунки між викладачами і студентами мають суб'єкт-суб'єктний характер (5.6).

Студенти ж найчастіше незадоволені формалізованістю освітнього процесу (3.1) та закритістю, стереотипністю рольової поведінки викладачів та студентів (3.3). На відміну від викладачів, студенти вважають, що стосунки викладачів зі студентами часто носять маніпулятивний характер (4.1) та у педагогічному спілкуванні спостерігається відчуженість та байдуже ставлення (4.1). Незадоволені студенти і недостатньою актуалізацією ціннісно-сислової сфери у навчальному процесі (4.3), а також стосунками з викладачами, які не завжди базуються на взаємоповазі (4.3).

Отже, емпіричне дослідження показало недостатню готовність (на рівні осмислення) суб'єктів освіти до розбудови освітнього діалогу. Якщо ж проаналізувати представленість (з точки зору суб'єктів освіти) діалогічних параметрів у реальному освітньому процесі, то найбільшою перешкодою в діалогізації освітнього простору є догматичність, формалізованість освітнього процесу як трансляція знань і норм, які підлягають безумовному засвоєнню, а також закритість, стереотипність рольової поведінки викладачів та студентів. Тут варто особливо підкреслити, що саме завдяки щирості та відкритості суб'єктів освіти (викладачів і студентів) та контекстуальності освітнього змісту, як його орієнтованості на особливості внутрішнього світу особистості студента, створюються як формальні, так і змістові умови для розгортання діалогічного процесу.

**Висновки.** Таким чином, діалог як форма організації спілкування суб'єктів освітнього процесу є для сучасної освіти важливим предметом обговорення та аналізу, оскільки діалог – один з найважливіших елементів гуманістичної та гуманітарної парадигм в освіті. При цьому насамперед викладачі, які відповідальні за створення діалогічного освітнього середовища, і на особистісному, і на професійному рівнях не достатньо готові до цього.

Тому, на наш погляд, у першу чергу варто звернути увагу на розвиток у викладачів рефлексивної культури, що є передумовою розвитку культури діалогічної. Адже основним компонентом рефлексивної культури є адекватне ставлення людини до самої себе, а також осмислено-пізнавальне ставлення до світу, до своєї професійної діяльності, до інших людей як суб'єктів, що лежить в основі готовності до розбудови діалогічних взаємин. Відтак, надзвичайно важливо створити умови для набуття викладачами досвіду діалогічного спілкування, як на формальному, так і на змістовому рівнях.



**ЛІТЕРАТУРА**

- Бех, 2003* – Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. видання. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
- Братченко, 1997* – Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. Москва : Смысл, 1997. С. 201–222.
- Ленгле, 2004* – Ленгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия. Москва : Генезис, 2004. 128 с.
- Радчук, 2014* – Радчук Г. К. Аксиопсихология вищої школи. Монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
- Роджерс, 2000* – Роджерс Карл. Творчество как усиление себя. *Гуманистическая и трансперсональная психология. Хрестоматия* / сост. К. В. Сельченко. Москва : Харвест, АСТ, 2000. С. 296–306.

**REFERENCES**

- Bekh, 2003* – Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti : U 2 kn. Kn. 1 : Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady : nauk. vydannia. Kyiv : Lybid, 2003. 280 s.
- Bratchenko, 1997* – Bratchenko S. L. Mezlichnostnyy dialog i ego osnovnyye atributy. *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetsoj psikhologii* / pod red. D. A. Leontyeva, V. G. Shchur. Moskva : Smysl, 1997. S. 201–222.
- Lengle, 2004* – Lengle A. Zhizn, napolnennaya smyslom. Prikladnaya logoterapiya. Moskva : Genezis, 2004. 128 s.
- Radchuk, 2014* – Radchuk H. K. Aksiopsykholohiia vyshchoi shkoly. Monohrafiia. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka, 2014. 380 s.
- Rodzher, 2000* – Rodzher Karl. Tvorchestvo kak usileniye sebya. *Gumanisticheskaya i transpersonalnaya psikhologiya. Khrestomatiya* / sost. K. V. Selchenyuk. Moskva : Kharvest, AST, 2000. S. 296–306.

УДК 159.9 : 316.6 – 053.6

DOI 10.31470/2308-5126-2019-43-1-130-142

**Віктор Сіткар,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології  
розвитку та консультування  
Тернопільського національного  
педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка

**Viktor Sitkar,**  
PhD in Psychology,  
Associate Professor  
of the Department of Developmental  
Psychology and Counselling of  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk  
National Pedagogical University

E-mail: sitkarv@gmail.com

ORCID 0000-0003-0465-2973

**ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ КОНСТРУКТ  
УКРАЇНСЬКОЇ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ**

У статті представлено теоретичний конструкт розробленої соціально-психологічної концепції української дитячої субкультури. Наголошено, що композиційно висвітлення цієї концепції, як системи наукових знань і як форми подання результатів досліджень, повинно включати такі розділи: 1) вихідні світоглядні методологем (загальні положення); 2) понятійно-категоріальний апарат; 3) концептуальні методологем (теоретико-методологічні підстави); 4) концептуальне ядро (дослідницькі принципи); 5) основні змістові смисли (змістовно-сміслові наповнення); 6) психо-соціо-культурні умови ефективного функціонування і розвитку дитячої субкультури; 7) верифікацію. Розглянуто взаємозв'язок різних рівнів методології з деякими