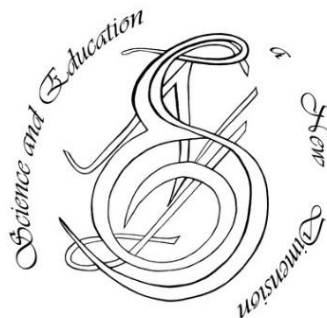


**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

**PEDAGOGY**  
**PEDAGOGY**  
**AND**  
**PSYCHOLOGY**  
**PSYCHOLOGY**



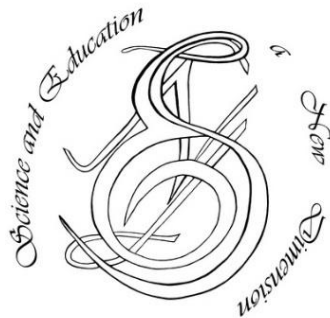
**p-ISSN 2308-5258**

**e-ISSN 2308-1996**

III(22), Issue 45, 2015

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

# **Pedagogy and Psychology**



Editorial board  
**Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos**

**Honorary Senior Editor:**  
**Jenő Barkáts, Dr. habil.      Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

**Andriy Myachykov**, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

**Edvard Ayvazyan**, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

**Ireneusz Pyrzyk**, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

**Irina Malova**, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

**Irina S. Shevchenko**, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

**Kosta Garow**, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

**László Kóti**s, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

**Marian Wloshinski**, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

**Melinda Nagy**, PhD in Biology, associated professor, Vice-Rector, J. Selye University in Komarno, Slovakia

**Anatolij Morozov**, Doctor of Science in History, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

**Nikolai N. Boldyrev**, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

**Olga Sannikova**, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

**Oleg Melnikov**, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

**Riskeldy Turgunbayev**, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

**Roza Uteeva**, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

**Seda K. Gasparyan**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

**Svitlana A. Zhabotynska**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

**Tatyana Prokhorova**, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

**Valentina Orlova**, CSc in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

**Vasil Milloushev**, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

**Veselin Kostov Vasilev**, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

**Vladimir I. Karasik**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

**Volodimir Lizogub**, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

**Zinaida A. Kharitonchik**, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

**Zoltán Poór**, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

**Barkáts N.**

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe  
BUDAPEST, 2015

**Statement:**

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and coauthors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

**The journal is listed and indexed in:**

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR: 0.465

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

## CONTENT

<b>PEDAGOGY</b> .....	6
<i>Базиль Л.О.</i> Сутність літературознавчої компетентності вчителя-філолога в контексті парадигмальних змін у системі освіти .....	6
<i>Утеєва Р.А.</i> Содержательно-методические особенности подготовки магистров математического образования в России .....	14
<i>Вакульчик В.С., Мателенок А.П.</i> Метод построения частных алгоритмов как методический прием реализации когнитивно-визуального подхода при обучении математике студентов технических специальностей .....	18
<i>Галян О.І.</i> Суб'єктність особистості школяра у педагогічному дискурсі ХХ століття: постановка проблеми .....	23
<i>Ершова Л.М.</i> Феномен трансформации в историко-педагогическом исследовании воспитательного идеала .....	27
<i>Маруцак О.М.</i> Дитячі часописи мовних меншин України у навчально-виховному процесі початкової школи .....	31
<i>Парчук М.І.</i> Реалізація міжпредметних зв'язків з курсом "Теорія ймовірностей та математична статистика" в процесі навчання теоретичної фізики студентів фізичних спеціальностей .....	36
<i>Роман Л.А.</i> Інформаційні технології як інновація у викладанні української мови як іноземної .....	42
<i>Романишин Р.Я.</i> Обчислювальна культура молодших школярів як складова математичної культури .....	46
<i>Сердюк З.О.</i> Порівняльний аналіз змістових ліній курсу геометрії основної школи в Україні та гімназій у Польщі .....	50
<i>Сушко О.С.</i> Методика формування вмінь розв'язувати професійно орієнтовані та прикладні задачі з фінансової математики .....	55
<b>PSYCHOLOGY</b> .....	62
<i>Bedan V.B.</i> Personality prerequisites leading to loneliness .....	62
<i>Sannikova O.P., Podoliak N.M.</i> Empirical approach to investigation of assertiveness characteristics .....	66
<i>Melenchuk N.I.</i> Subjective perceptions about the adventurism's characteristics .....	71
<i>Sannikov A.I.</i> Individual psychological qualities of a personality and decision-making style .....	75
<i>Topalova I.P.</i> Personality determinants of inclination to the cynicalness .....	79
<i>Ulianova T.</i> Peculiarities of empathy with persons who are prone to conflicts to a various level .....	83
<i>Місячна Н.М.</i> Соціально-психологічні чинники готовності безробітних до зміни професії та перенавчання .....	87
<i>Недибалюк О.С.</i> Спрямованість особистості неповнолітніх засуджених як складова соціально-психологічної готовності до ресоціалізації .....	92
<i>Палагнюк О.В.</i> Соціально-психологічні чинники формування соціальної відповідальності особистості: теоретико-методичні аспекти .....	96
<i>Степанова Т.Ю.</i> Способы активизации речевого взаимодействия учащихся в процессе обучения иностранному языку .....	103

## PEDAGOGY

*Базиль Л.О.*

### Сутність літературознавчої компетентності вчителя-філолога в контексті парадигмальних змін у системі освіти

*Базиль Людмила Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент  
Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна*

**Анотація.** Статтю присвячено маловивченій проблемі розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів. На основі використання методів теоретичного та контекстуального аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування з'ясовано стан дослідженості наукової проблеми, виокремлено світоглядні позиції дослідників щодо визначення природи літературознавчої компетентності. Вперше на основі синтезу дослідницьких міркувань про сутність означеного особистісно-професійного утворення у вимірі системного, синергетичного, екзистенціального, особистісно орієнтованого, діяльнісного, компетентісного, діялісно-компетентісного, аксіологічного, акмеологічного підходів запропоновано й науково обґрунтовано авторську дефініцію.

**Ключові слова:** компетентність, літературознавча компетентність, учитель-філолог, літературознавча компетентність учителя-філолога, парадигмальні зміни в освіті

**Вступ.** На сучасному етапі становлення освітньої галузі у прогресивних країнах Європи відбувається цілісне утвердження компетентісного підходу, що передбачає акцентуацію уваги на результативній складовій фахової підготовки та зміщення акцентів від «знеособленої освітньої парадигми» (за В.І. Луговим) до особистісно-центрованої. Освітні результати, означені вживанням термінів компетентісного підходу, наразі є системоутворювальним центральним об'єктом, довкола якого узгоджено всі складники світового освітнього простору. Водночас зміни в національній системі освіти, внаслідок оновлення її парадигми, привели до розмаїття наукових поглядів у розкритті семантичного змісту базових термінів, що спричинило деяку деструктивність в укладанні регулятивної бази, створило проблеми щодо узгодження мети, завдань освітнього простору і вибору ефективних засобів їх досягнення [3, с. 27]. Одним із нововведених і малодосліджених у психолого-педагогічних науках інтегративних явищ є літературознавча компетентність учителя-філолога. Логічно правильне розуміння природи означеного феномену, чітке уявлення про складники його змісту й структури певною мірою обумовлюють систему шкільної літературної освіти та літературознавчої підготовки майбутніх фахівців (визначення мети, завдань, науково-методичного забезпечення, досягнень суб'єктів освітніх процесів).

**Стислий огляд публікацій із теми.** Ознайомлення з науковими розвідками дозволяє констатувати, що поняття «літературознавча компетентність/компетенція» в інформаційних джерелах використовується з 2000 р.: Л.І. Петрієва (2000), О.А. Ворожбитова (2002), М.І. Вітошко (2007), О.М. Ратушняк (2008), О.О. Ісаєва (2009), В. І. Шуляр (2009), Г.О. Геруля (2010), А.О. Соломонова (2010), О.Є. Єрохіна (2011), В.О. Коваль (2013). Однак результати розвідок – епізодичні, а автори публікацій переважно вживають поняття «літературознавча компетенція». Студіювання праць із проблем професійної підготовки педагогів-філологів (О.М. Семенов, 2005), (І.В. Соколової, 2008), (І.Є. Брякова, 2010), (В.В. Сидоренко, 2013) та ін. також не формує цілісного теоретичного уявлення про сутність феноме-

на, обмежуючи дослідницьку позицію окремими ракурсами.

**Мета статті.** Зважаючи на актуальність вирішення проблеми оновлення освітнього простору на засадах компетентісного підходу і малодослідженість феномену літературознавчої компетентності, у статті висвітлено дослідницьку позицію щодо сутності вказаного утворення.

**Матеріали і методи.** Джерельна база дослідження охоплює результати наукових студій українських і російських дослідників з 2000 року і донині щодо реалізації компетентісного підходу в освіті. Використовуються методи теоретичного та контекстуального аналізу, узагальнення та абстрагування для з'ясування стану вивчення наукової проблеми, встановлення світоглядних позицій дослідників щодо визначення природи літературознавчої компетентності. Також використано метод синтезу, що уможливив помірковане формулювання авторської дефініції про сутність літературознавчої компетентності шляхом поєднання обґрунтованих міркувань про це утворення з точки зору системного, синергетичного, екзистенціального, особистісно орієнтованого, діялісного, компетентісного, діялісно-компетентісного, аксіологічного, акмеологічного підходів.

**Результати та їх обговорення.** Відсутність єдиного загальноновизнаного розуміння природи літературознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога і дипломованого фахівця та використання у більшості публікацій терміну «літературознавча компетенція», визначило необхідність здійснення теоретичного аналізу наявних праць, їх узагальнення та спонукало нас до формулювання дефініції, в змісті якої якнайповніше було б відображено авторську позицію.

Так, Л.І. Петрієва (2000), досліджуючи психолого-педагогічні засади формування допрофесійної літературної компетентності в учнів старших класів гуманітарного профілю, у структурі вказаної якості виокремлює читацьку, естетичну, мовленнєву та літературознавчу компетентність [13]. Проте надалі педагог зосереджується на представленні власного розуміння літературознавчої компетенції (!), а не компетентності, й пропонує тлумачення зазначеної якості як деякої суку-

пності літературознавчих знань та сформованих на такій основі вмінь самостійно виконувати аналіз художнього твору. Оскільки відповідно до загальної теорії компетентнісного підходу, компетентність – це спеціально структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дають їй змогу ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [9, с. 23], то наведене Л.Г. Петрієвою визначення – неповне, хоча є науково обгрунтованим у контексті проблеми формування допрофесійної літературної компетентності учнів старших класів гуманітарного профілю. Поступово, з утвердженням компетентнісного підходу науковці поглибили й уточнили трактування літературознавчої компетенції стосовно освітніх результатів особистості учнів основної чи старшої школи. Наприклад, у працях О.М. Ратушняка (2008), В.І. Шуляра (2009) зацентовано увагу на пріоритетності понять «інтерпретаційна компетентність» і «читацька компетентність», у структурі яких розглядається літературознавча компетенція. Так, О.М. Ратушняк (2008) відносно системи шкільної літературної освіти трактує літературознавчу, рецептивну, лінгвістичну, літературну, власне читацьку, етнокультурологічну, історико-краєзнавчу, комунікативну компетентності як компоненти інтерпретаційної компетентності [14]. Наведене міркування є прийнятним щодо учнів основної школи і дещо дискусійним у загальній теорії педагогіки та професійної освіти, оскільки інтерпретаційна діяльність учителя української мови і літератури входить до літературознавчої і комунікативної праці. Відтак, означені якості більш логічно розглядати як самостійні цілісні утворення, а не складові інтерпретаційної компетентності.

Науковий інтерес щодо тлумачення сутності літературознавчої компетенції становить міркування В.І. Шуляра (2009), який визначає літературознавчу, читацьку, літературну, металінгвістичну, комунікативно-мовленеву, когнітивну, аксіологічну, прогностичну, соціальну, технологічну, інформаційну, візуалізаційну, фасилітативну, креативну, рефлексивну, валеологічну, організаційну та інші компетенції складовими компонентами літературно-мистецької компетентності. Зазначене твердження відрізняється множинністю мислення дослідника і його прагненням поєднати у структурі одного утворення якнайбільшу кількість можливих компетенцій. При цьому сутність літературознавчої компетенції дослідник тлумачить із орієнтуванням на нормативні документи: як результат шкільної літературної освіти, що визначається вимогами Державного стандарту повної базової освіти загалом і літературного компонента освітньої галузі «Мови і літератури» зокрема. Педагог обгрунтовує, що літературознавча компетенція може бути структурована у контексті вимог до рівнів навчальних досягнень і реалізовуватися в нормах оцінок, затверджених Міністерством освіти й науки України, що встановлюють чітке співвідношення між вимогами до знань, умінь, навичок і літературних компетенцій школяра, та показником оцінки його компетентності в балах [19, с. 43 - 48].

Усвідомлення змісту наведених міркувань і адаптування наукових досягнень до вимог пріоритетних тенденцій освіти (людиновимірності освітнього прос-

тору, студентоцентрованого навчання, екзистенціалізму та ін.) дає підстави констатувати деяку дискусійність тлумачення. Пропаговане розуміння літературознавчої компетентності лише як освітнього результату, що структурно охоплює деяку сукупність знань, умінь, навичок або компетенцій вважаємо неповним. Компетентність, відповідно до визнаного семантичного значення, є якістю особистості, що забезпечує її успіх у виокремленні й раціональному розв'язанні задач у межах певного виду діяльності, незалежно від ситуації.

У системі вищої освіти вирішення проблеми щодо сутності, структури і змісту літературознавчої компетентності суб'єктів освітнього процесу також обмежується розкриттям семантики поняття «літературознавча компетенція». Зокрема Т.М. Балихіна (2000) трактує означену якість як складову професійної компетенції, що характеризує ступінь сформованості деякої системи знань, умінь, здібностей, ініціатив особистості, необхідних для успішного виконання певного виду діяльності. Професійна компетенція, на думку дослідника, виявляється в цілісності взаємодії людини й громадськості через діяльність, характеризується виокресленими рівнями сформованості, складається з загальнопрофесійних (психолого-педагогічна, загальногуманітарна, науково-дослідницька) і власне професійних компетенцій (лінгвістична, літературознавча, лінгводидактична), що забезпечують адаптування суб'єкта в будь-якій професії та успішне виконання фахових функцій. Процес формування професійної компетенції – безперервний [2]. У дослідженні А.Д. Онковича (2004) вперше використано термін «фахова компетентність читача» стосовно вчителя-словесника, у структурі якої диференційовано літературознавчу, педагогічну, культурознавчу, джерелознавчу, мовознавчу компетентності [12, с. 16]. Наведену позицію поглиблено у подальших розвідках.

Так, О.М. Семенов (2005) окреслила структуру професійної компетентності вчителя української мови і літератури як складне інтегративне утворення, що охоплює сукупність компетенцій (педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, мовленеву, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку), які зумовлюють готовність до педагогічної діяльності [15]. Науковець не виокремлює літературознавчу компетенцію / компетентність у структурі професійної. Проте, наслідуючи досягнення педагогів попередніх років, означає сутність літературознавчої компетенції майбутнього вчителя як сукупність умінь аналізувати й інтерпретувати художні тексти різних періодів літературного процесу і навичок, що забезпечують повноцінне осмислення літературно-критичних праць [15, с. 141]. У наведеній дефініції частково враховано інтегративну природу літературознавства, багатофункціональність літературознавчої діяльності й вимоги освітніх стандартів, а тому її зміст потребує поглиблення й розширення. Науковий інтерес складає міркування, що головним орієнтиром визначення кількості компетенцій є соціальне замовлення, в якому відображаються проблеми вищої педагогічної освіти, суспільні вимоги до особистісних якостей. Наведену думку поглиблено у монографії І.В. Соколової (2008), яка серед складових професійної компетентності майбутнього педагога-філолога, окрім

компетенцій, називає ціннісні орієнтації, загальну й філологічну культуру, досвід взаємодії з іншими людьми [17, с. 63]. Літературознавчу, мовознавчу, риторичну і культурознавчу компетенції педагог розглядає як складові філологічної компетенції й наголошує, що їх сформованість забезпечує успішність філологічного мислення. Філологія як наука «вбирає в себе весь обсяг і глибину людського життя, через знання чужих мов і літератур допомагає зрозуміти інші народи й культури, збагнути сенс буття, а основним матеріалом дослідження у філології є фіксовані і живі тексти, що акумулюють у собі досвід народів у просторі й часі» [6, с. 958]. У структурі філології як науки виокремлюють літературознавство і лінгвістику.

Науково цікавою, але дещо ускладненою є позиція В.О. Коваль (2013) щодо сутності професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. Педагог виокремлює такі структурні складові: предметно-фахову, особистісно-комунікативну, діяльнісно-технологічну компетентності, а також когнітивно-творчий, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний компоненти. Одиницями нижчого рівня, що утворюють сутність кожної з виокремлених складових, науковець визначає ключові компетенції [8]. Відтак літературознавча, інформаційна, лінгводидактична, мовленнєва, лінгвокраїнознавча компетенції репрезентовані як ключові компетенції предметно-фахової компетентності. Наведене визначення є прийнятним лише у контексті дослідницького пошуку науковця, оскільки ключові компетенції – це компетенції фахівців усіх професій і спеціальностей, якими має володіти кожна людина, і використовувати у різних ситуаціях. Однак науковий інтерес становить позиція В.О. Коваль щодо розуміння сутності літературознавчої компетенції, яку дослідник відображає спільно з лінгвокраїнознавчою: «володіння фоновими знаннями, необхідними для правильної інтерпретації твору; врахування менталітету представників різних національностей, досягнень української культури; толерантне ставлення до культури і традицій інших народів, володіння термінологічним апаратом курсу, знаннями про історію розвитку української літератури, її періодизацію; вміння розробляти завдання і вправи, використовуючи літературознавчу термінологію, що розкриває такі поняття, як «тема», «ідея», «сюжет», «композиція», «мова художнього твору», «художній образ», «система персонажів», кожне з яких пов'язане з відповідним колом лексики; уміння працювати із певною частиною мови, стилістичними особливостями художнього тексту; розробка та апробація методик до-

слідження соціальної проблематики у творах літератури рідного краю (уроки-пошуки, творчі лабораторії); організація та проведення літературних читань, вечорів, конференцій на матеріалах літератури рідного краю» [8, с. 145]. Такий підхід до розгляду літературознавчої компетентності більш логічно використовувати у контексті дослідження компетентностей учителів іноземної філології, з огляду на специфіку їхньої фахової діяльності.

Оригінальний підхід до розуміння літературознавчої компетенції запропонувала А.О. Соломонова (2010), яка дослідила ключові компетенції іноземних студентів-філологів. Педагог слушно виокремила у структурі комунікативної компетенції літературознавчу, лінгвістичну, мовленнєву, лінгвокраїнознавчу і методичну компетенції, що обґрунтовано пріоритетом комунікативної діяльності серед іноземних студентів-філологів. Літературознавчу компетенцію дослідник визначила як досконале володіння особистістю термінологічним апаратом курсу, знаннями про історію розвитку літературного процесу, різні варіанти його періодизацій тощо [18, с. 16]. З наведеним твердженням складно погодитися, оскільки компетенція є соціально значущою нормативною категорією, а володіння особистістю знаннями вже розуміється як елемент компетентності.

Найбільш повним серед наявних міркувань щодо сутності літературознавчої компетенції є визначення, запропоноване М.І. Вітошко (2007). Науковець репрезентувала сутність літературознавчої компетентності з урахуванням пріоритетної тенденції текстоцентризму у професійній підготовці філологів. Педагог розкрила сутність літературознавчої компетентності як певної сукупності літературознавчих знань, особистісну здатність до осмислення літератури як різновиду мистецтва слова, систематизації історико- і теоретико-літературних відомостей. Важливо, що дослідник зацентрувала увагу на значущості у структурі літературознавчої компетенції вмінь сприймати й характеризувати твір як художню цілісність із урахуванням його специфіки, вміння використовувати відомості з історії і теорії літератури у процесі інтерпретації й оцінювання художніх творів, вміння усвідомлювати художні явища на тлі історико-культурної епохи і стилевих течій [4].

З огляду на наведені міркування та в результаті наукової рефлексії напрацьованого в теорії і практиці досвіду підготовки вчителів мови і літератури виокремлено три світоглядні варіанти розуміння сутності літературознавчої компетенції/компетентності (на рис. 1.)

<p>складова професійної (філологічної, професійно-філологічної, дидактико-філологічної) компетентності / компетенції вчителя мови і літератури, що забезпечує процес виконання професійної діяльності</p>	<p>інтегративна, багатовимірною якістю особистості, що характеризує розуміння, готовність і здатність людини до постійного саморозвитку і самовдосконалення на основі усвідомлення художньої словесності та власної творчості</p>	<p>ієрархічна сукупність літературознавчих знань, умінь, навичок, літературно-творчих здібностей, від яких залежить успішність відповідної діяльності</p>
---	---	---

Рис. 1. Узагальнені світоглядні позиції щодо змістово-сміслового значення літературознавчої компетентності

Як результат літературної освіченості особистості, що ґрунтується на фундаментальній підготовці, формуванні комплексу розвинених умінь самостійно здійснювати комплексний літературознавчий аналіз літературно-художніх явищ і фактів та адекватно творчо їх інтерпретувати, літературознавча компетентність в

умовах полікультурного суспільства забезпечує успішність шкільної літературної освіти.

Як складова професійної компетентності словесника літературознавча компетентність передбачає володіння інтелектуальною, перцептивною, текстологічною, рефлексивною, герменевтичною, інтерпретаційною, чита-



цькою, літературною, культурознавчою, мистецтвознавчою, етичною, дискурсивною, інформаційною, дослідницькою, евристичною, креативною, психологічною, педагогічною, методичною і технологічною компетенціями. З огляду на позицію Н.В. Кузьміної [11] кожний різновид компетенції може містити в своїй структурі гностичний, проєктувальний, регулятивний (конструктивний) і комунікативний складники. Гностичний компонент охоплює систему знань, необхідних для успішного виконання певного різновиду літературознавчої діяльності, проєктувальний – знання про процеси, прогнозування і передбачення у процесі досягнення літературно-художніх явищ і літературознавчих фактів, регулятивний – уміння здійснювати вплив на найближче оточення, комунікативний – виявляється в ефективно-му спілкуванні.

Відсутність єдиної дефініції й існування множини тлумачень літературознавчої компетентності окреслили необхідність її поглибленого вивчення як складного об'єкту наукового пізнання та новітнього педагогічного явища [1]. Успішність такого завдання залежить від раціонального використання досягнень сучасної методології. В умовах парадигмальної невизначеності розроблено концепцію нової філософії освіти, в площині якої узагальнено найбільш прогресивні ідеї мислителів XIX – XX ст. В якості методології «людинознавчих наук» вчені [7; 10; 16] пропагують аксіологію, акмеологію, екзистенціалізм, неопозитивізм, феноменологізм та ін., тобто філософський рівень методології педагогічних досліджень наразі залишається однією з актуальних і остаточно невіршених проблем. Відповідно до цього, для визначення сутності літературознавчої компетентності обрано системний, синергетичний, екзистенціальний, особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентісний, діяльнісно-компетентісний, аксіологічний, акмеологічний підходи, що утворюють методологію дослідницького пошуку, спрямовану на наукове пізнання літературознавчої компетентності та науково обґрунтоване перетворення освітньої підготовки у напрямі розвитку досліджуваного феномену. На основі осмислення природи літературознавчої компетентності у контексті кожного з підходів сформулюємо цілісне визначення досліджуваного феномену.

Доцільність використання системного підходу вбачаємо у можливості цілісного усвідомлення складної природи літературознавчої компетентності, як сукупності взаємозв'язаних і відносно автономних підсистем. Використання системного підходу уможливило цілісне усвідомлення складної природи літературознавчої компетентності та обумовлює виокремлення інтегративних системних властивостей як якісних характеристик, які відсутні в окремих компонентах системи. Механізм реалізації підходу проєктується, по-перше, на вивчення літературознавчої компетентності як складного об'єкта; по-друге, на виявлення й упорядкування множини складників, що постають як кількісні та якісні параметри особистісно-професійного феномену; по-третє, на з'ясування способів взаємозв'язків між виокремленими складовими шляхом пошуку системоутворювальних властивостей, а також визначення ієрархічної підпорядкованості виявлених складників; по-четверте, на осмислення кожного з компонентів як автономного об'єкта системного аналізу; по-п'яте, на розк-

риття принципової можливості послідовного розвитку системних якостей літературознавчої компетентності.

У вимірі системного підходу літературознавчу компетентність учителя мови і літератури позиціонуємо як складну багаторівневу структуру, на основі якої можна визначити відповідність підготовки фахівця вимогам професії, актуальним на певному етапі цивілізаційного розвитку. Досліджуваний феномен постає як сукупність чітко окреслених підсистем, а його основними характеристиками є цілісність, ієрархічність і емерджентність (системність) теоретичної і практичної готовності особистості до літературознавчої діяльності, зумовленої вимогами професії. Відповідно до сформульованого міркування, у змісті досліджуваного феномену поєднуються особистісні інтереси до пізнання, оцінювання та інтерпретації літературно-художніх явищ, ідейно-ціннісні орієнтири, настанови, переконання, літературознавчі знання, філологічні вміння, літературно-творчі здібності та інструменталізована діяльність щодо перетворення літературно-художніх явищ як об'єктів у процесі літературознавчої діяльності, діалектична взаємодія яких забезпечує ефективність і результативність педагогічної дії вчителя-філолога.

У процесі виконання літературознавчої діяльності, що апелює до аксіосфери особи, літературознавча компетентність розвивається як особлива самостійна відкрита і дисипативна система, відмінна від інших природних і суспільних явищ, функціонує на основі діади «свобода – необхідність», що розкриває механізми її самоорганізації й саморозвитку, відтворює суб'єктну особистісно-відображальну та особистісно-відповідальну творчість. Відмінними ознаками досліджуваного утворення є синергетичні властивості (відкритість, багаторівневність, нелінійність).

Відповідно до ідеї синергетичного підходу, складники літературознавчої компетентності здатні автономно розвиватися, тобто трансформуватися в нові якісні стани, визначати пріоритетні орієнтири саморуку особистості вчителя української мови і літератури у напрямі досягнення вершин культури літературознавчої творчості. Усвідомлення динаміки досліджуваного утворення в контексті професійного й діялісного розвитку майбутніх учителів української мови і літератури зумовило виникнення позиції про його розуміння як складний особистісно-професійний феномен, а не механічний результат освітньої підготовки. Наведені міркування аргументують необхідність урахування ідей синергетичного підходу у науковому пізнанні літературознавчої компетентності, що координує та узгоджує впливи внутрішніх (індивідуально-особистісних, психологічних) і зовнішніх (педагогічних, соціокультурних) умов на розвиток досліджуваного утворення. Ознакою динаміки розвитку досліджуваного об'єкта є характеристики особистого ставлення індивіда до опанування літературознавчих знань, набуття вмінь і навичок літературознавчої діяльності, виконання її різновидів та власної фахової праці загалом. Використання ідей синергетики забезпечує вивчення літературознавчої компетентності в її внутрішній цілісності й самості та формує науково обґрунтоване переконання про універсальну єдність світу, розуміння переходу хаосу в певну ієрархічну структуру, наочне ілюс-

трування єдності в розмаїтті й розмаїття в єдності, забезпечує розкриття нелінійності, багатофакторності і ймовірності реального світу, поліваріантність шляхів розвитку об'єктів і явищ, що можуть самоорганізуватися й саморозвиватися. Відповідно до виокремлених міркувань, літературознавчу компетентність розуміємо як складну відкриту систему, якій властиві характеристики самоорганізації, саморегуляції і саморозвитку; дисипативність і здатність до самоорганізації, що обумовлюється своєрідністю виконуваного індивідом різновиду літературознавчої діяльності, і допуская деяку спонтанність проявів, несвідомі імпульси, гетерохронні процеси, утверджує ідею активізації сил і здібностей індивідів, ініціює пошук і створення власних шляхів саморозвитку.

Акцентуація уваги на діяльній, творчій характері літературознавчої компетентності, аргументує необхідність осмислення сутності досліджуваного утворення з позицій екзистенціального підходу, розробники якого вказують на унікальність, індивідуальність, неповторність кожного індивіда, кожної особистості, окремого людського буття. Урахування ідей екзистенціалізму зумовлює до осмислення літературознавчої компетентності як якості людини, яка вилучена з будь-яких систем (політичних, соціальних, релігійних), тобто знаходиться «наодинці» з буттям. Така позиція проектує розуміння літературознавчої творчості як фактора цивілізаційного поступу й повноцінного буття кожного індивіда, обумовлює деяку заангажованість художньої літератури і літературознавчих розвідок та визначає специфічність морального покликання кожної особистості, її соціокультурної місії, неповторність і унікальність її буттєвого оточення, локальної спільноти. Відповідно до сформульованого міркування, характерною ознакою природи досліджуваного об'єкта є особисте ставлення індивіда до опанування літературознавчих знань, умінь і навичок, а також до власної професійної праці. Відтак літературознавча компетентність у вимірі екзистенціального підходу постає як інтегративне індивідуально-особистісне утворення, що визначає, по-перше, ціннісне ставлення індивіда до літературно-художньої практики і літературознавства, професійної підготовки й складного процесу оволодіння літературознавчою компетентністю, інтерес до модернізації системи шкільної літературної освіти; по-друге, вияв свідомого, обґрунтованого й відповідального вибору індивіда, його власної позиції й активності у створенні певних відношень у площині літературознавчої науки і шкільної літературної освіти; по-третє є особливою цінністю для кожного індивіда, яка реалізується через індивідуально-особистісну здатність і готовність людини розуміти, кодувати й декодувати ціннісні сенси тексту.

Означений феномен є своєрідною життєвою позицією студентів-філологів – у майбутньому вчителів української мови і літератури, реалізація якої в кожній ситуації має певний смисл і потребує пошуку відповідального варіанта вирішення суперечливого завдання, пов'язаного із вирішенням ситуацій щодо пізнання, розуміння та інтерпретації літературно-художніх явищ у межах шкільної літературної освіти.

Необхідність цілісного розкриття природи літературознавчої компетентності як особливої цінності індиві-

да апелює до використання у дослідженні ключових позицій аксіологічного підходу, що обумовлюють значущість сукупності цінностей кожного індивіда, встановлюють пріоритет знання як цінності, пропагують твердження, що освітні цінності, по-перше, віддзеркалюють систему значень, норм, канонів, ідеалів як детермінантів педагогічних процесів і, по-друге, утворюють відповідний компонент у структурі особистості.

Використання аксіологічного підходу обґрунтовує наявність у загальній структурі досліджуваного феномену складників ціннісно-орієнтаційного аспекту, проектує процес розвитку літературознавчої компетентності через максимальне задіявання ціннісних пріоритетів із урахуванням знаковості ролі особистості кожного суб'єкта освітнього процесу, його внутрішнього світу, й реалізує твердження, що ціннісні орієнтири студентів щодо професії вчителя української мови і літератури, професійної підготовки і виконання літературознавчої діяльності детермінують їхні дії, визначають принципи поведінки, спрямовують інтереси і потреби, координують мотиви здобуття освіти й процесу розвитку літературознавчої компетентності.

Екстраполяція ідей аксіологічного підходу забезпечує розуміння природи літературознавчої компетентності як цінності особистості, зорієнтованої на залучення людини до загальнокультурного світу цінностей, у царині якого індивід реалізує себе і як індивідуальна особистість, і як фахівець.

Акцентуація онтологічного розвитку кожної людини (постійний саморух індивіда у напрямі розкриття всіх індивідуально-особистісних можливостей), а також переорієнтація системи освіти на прогресивний особистісний розвиток суб'єктів освітніх процесів та процес самоствердження особистості визначає необхідність використання особистісно орієнтованого підходу до пізнання сутності досліджуваного феномену. Застосування теоретичних положень означеного підходу в дослідженні обумовлює інтегроване розуміння літературознавчої компетентності як сукупності індивідуально-особистісних елементів, усвідомлення її значущості в індивідуально-особистісному аспекті в єдності навчальної і професійної літературознавчої діяльності; орієнтує до використання ідей індивідуалізації, диференціації, опори на самостійне навчання, рефлексивності, інтегративного та креативного підходів. У вимірі особистісно орієнтованого підходу літературознавчу компетентність розуміємо як особливе синтетичне утворення, динаміка якого обумовлюється особистісним і професійним становленням майбутніх фахівців, у цілісності їхнього інтелектуального, емоційно-вольового зростання та таких якостей, як відповідальність, воля, громадянськість, емоційна гнучкість, емпатійність, толерантність, на основі оновлення змісту професійної підготовки й організаційно-управлінських форм освітніх процесів.

На етапі оновлення професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури глобальним завданням є формування фахівця нового типу, здатного ефективно діяти як у стандартних, так і в нестандартних умовах, знаходити оптимальні способи розв'язання ситуацій індивідуально-особистісної, соціокультурної та професійної ланок, що заактуалізовує необхідність використання діяльсного підходу до вивчення педа-

гогічних явищ і процесів. Означений підхід обґрунтовує пріоритет літературознавчої діяльності в усвідомленні досліджуваної компетентності як процесу і в динаміці її розвитку; апелює до загальнопсихологічної теорії діяльності; передбачає наявність можливостей пізнання студентами універсальної картини світу і самого себе в ньому на основі осмислення літературно-художніх явищ. У розкритті сутності літературознавчої компетентності зазначений підхід зорієнтовує до вивчення індивідуально-особистісного розвитку майбутніх фахівців у площині їхньої взаємодії із соціокультурним (літературно-художнім) і освітнім (професійним, літературознавчо-зорієнтованим середовищем); а також передбачає визнання літературознавчої діяльності підґрунтям, основним засобом і вирішальною умовою індивідуального особистісно-професійного прогресу кожного студента. Зважаючи на сформульовані міркування, літературознавчу компетентність позиціонуємо як особистісно-професійне утворення, що складається із сукупності знань, умінь, навичок, які на основі взаємодії сприяють успішному виконанню науково-дослідного, усвідомлювально-інтерпретаційного, оцінного, рефлексивно-організаційного, текстологічного, навчально-освітнього, методологічного, металітературознавчого різновидів літературознавчої діяльності, окреслених вимогами професії.

Зміна стратегії професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури відповідно до вимог компетентісно зорієнтованої освіти окреслює необхідність використання у дослідженні діяльнісно-компетентісного підходу й передбачає чітке визначення оновлених вимог до професійних якостей випускників, їхніх поведінкових актів і виконавчих дій, відповідно до професіограм, посадових інструкцій, вимог кожного освітнього рівня. Відтак розвиток літературознавчої компетентності набуває нового сенсу. Досвід літературознавчої діяльності як дидактична одиниця постає внутрішнім детермінантом та важливою умовою саморуху особистості майбутнього вчителя-філолога до визначеної мети. У перебігу навчання майбутні вчителі української мови і літератури, перш за все, оволодівають досвідом навчально-дослідницького, усвідомлювального, інтерпретаційного, оцінно-зорієнтованого різновидів літературознавчої діяльності, які визначають алгоритми дій майбутніх фахівців, спонукають до постійного обговорення теоретичних питань і проблем. Крізь призму особистісно-діяльнісного підходу літературознавчу компетентність розуміємо як складне особистісно-професійне утворення, що передбачає володіння інтелектуальною, перцептивною, текстологічною, рефлексивною, герменевтичною, інтерпретаційною, читацькою, літературною, культурознавчою, мистецтвознавчою, етичною, дискурсивною, інформаційною, дослідницькою, евристичною, креативною, психологічною, педагогічною, методичною і технологічною компетенціями, які реалізуються в літературознавчій діяльності.

Серед актуальних підходів наукового простору – акмеологічний. Висновки акмеологічних студій спонукають до осмислення природи літературознавчої компетентності у взаємодії її діяльнісних і особистісних проявів, що детерміноване визнанням принципом єдності свідомості й діяльності. У перебігу літературознав-

чої праці, обумовленої вимогами професії вчителя-філолога, розвивається індивідуально-особистісний потенціал фахівця, що сприяє засвоєнню нових способів і алгоритмів виконання фахових завдань, удосконаленню комплексу професійних умінь і навичок, а також набуттю нових знань, розширенню світогляду, розвитку складних загальних і спеціальних можливостей, зміцненню індивідуально-ділових і професійно важливих якостей, що змінює систему потреб і цінностей суб'єкта праці, мотиваційну сферу особистості, без чого нові продуктивні технології не можуть бути опановані [5, с.307].

На основі ідей акмеології літературознавчу компетентність учителя української мови і літератури розуміємо як складне інтегроване утворення, що забезпечує безперервність розвитку особистісних професійно значущих якостей у площині адекватного пізнання, осмислення, оцінювання та інтерпретації літературно-мистецьких явищ, літературознавчих фактів, а також позитивно впливає на спрямованість до професійно-творчого саморозвитку і самореалізації, що є домінуючими показниками результативності фахової праці сучасних педагогів-філологів.

У результаті інтегрування науково відрефлексованих дефініцій у вимірах сучасної методології літературознавча компетентність учителя української мови і літератури постає у формі складної системи індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних компонентів, що у своїй цілісності забезпечують здатність і готовність до ефективного виконання літературознавчої діяльності як підґрунтя професійної праці. На основі вказаного утворення уможливноється визначення рівнів індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних складників, що обумовлюють володіння фаховими знаннями про літературу як особливий вид мистецтва, про художній текст як об'єкт літературознавчого дослідження, про теорію і технології виконання літературознавчої праці тощо; реалізацію вмій і навичок ефективно виконувати професійні функції вчителя української мови і літератури, а також наявність/відсутність чітко окресленої світоглядної позиції щодо власної соціокультурної ролі і професійної активності у фаховому середовищі.

**Висновки.** В утвердженні власного погляду на необхідність розгляду особистісно-професійного феномена принциповим є міркування, що літературознавчу компетентність не можна розглядати лише як комплекс якостей чи сукупність знань, умінь, навичок, а варто здійснювати комплексну характеристику вимог, що ставляться до вчителя української мови і літератури як фахівця і як особистості у відповідності до професійних і соціокультурних запитів на кожному етапі цивілізаційного прогресу людства. Отже, літературознавча компетентність учителя української мови і літератури є цілісним багаторівневим комплексом властивостей особистості, що на індивідуально-особистісному й професійно-діяльнісному рівнях забезпечують самоорганізацію індивіда шляхом оптимального і творчого використання професійних знань, умінь, індивідуальних здібностей для вирішення проблем шкільної літературної освіти, сприяють самореалізації, подальшому саморозвитку й самовдосконаленню на основі виконання літературознавчої діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Базиль Л.О. Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури як системний особистісно-професійний феномен / Л.О. Базиль // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т проблем вихов. НАПН України; редкол. Огнев'юк В.О., Бех І.Д., Хоружа Л.Л. [та ін.] – Вип.20. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – № 19. – С. 35-42
2. Балыхина Т.М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога. Методологические проблемы обучения русскому языку: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Балыхина Татьяна Михайловна. – М., 2000. – 386 с.
3. Бібік Н.М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Надія Бібік // Гірська школа Українських Карпат - № 8-9. – 2013. – С. 26 – 30.
4. Витошко М.И. Методика формирования профессиональной филологической компетентности студентов вузов (на примере спецкурса «Комплексный анализ художественного текста»): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М.И. Витошко. – Тольятти : Изд-во ТГУ, 2007. – 30 с.
5. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5 / А.А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС, 1999. – Кн. 1. : Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – 392 с.
6. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В.Г. Кремень / Акад. пед. наук України]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 208 с.
8. Коваль В.О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах : [монографія] / Валентина Олександрівна Коваль. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. – 455 с.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [укр. монографія / Бібік Н.М., Ващенко Л.М., Савченко О.Я. [та ін.]; під заг. ред. О.В. Овчарук.]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
10. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. – М. – Волгоград: Перемена, 2001. – 220 с.
11. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 54-75
12. Онкович А.Д. Формування професійної компетентності вчителів української діаспори США засобами педагогічної періодики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.Д. Онкович. – К. : Інститут вищого образования Академії педагогічних наук України, 2004. – 22 с.
13. Петриева Л.И. Специфика изучения произведений русской классической литературы в старших классах гуманитарного профиля»: автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения (по отраслям знания)» / Л. И. Петриева. – Ульяновск : Изд-во УГУ, 2000. – 40 с.
14. Ратушняк О.М. Формування інтерпретаційної компетентності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / О.М. Ратушняк. – К., 2008. – 20 с.
15. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : [монографія] / Олена Миколаївна Семенов. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.
16. Слостенин В.А., Тамарин В. Е. Методологическая культура учителя / В.А. Слостенин, В.Е. Тамарин // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82 – 83
17. Соколова І.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія / за ред. С.О. Сисоєвої] / МОН України. АПН України. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Маріуполь-Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
18. Соломонова А.А. Лингводидактическое описание ключевых компетенций иностранного студента-филолога : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / А.А. Соломонова. – М., 2010 – 24 с.
19. Шуляр В.І. Сучасний урок літератури: технологічні моделі : наук.-метод. посібн. / Василь Іванович Шуляр. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 156 с.

#### REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bazyl' L.O. Literary teacher competence Ukrainian language and literature as a system of personal and professional phenomenon / L.O. Bazyl' // Teacher Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy: Coll. Science. Work. / Kyiv University n.a. B. Grinchenko, Institute of Problems of Education. NAPS of Ukraine; ed. Ognevuyuk V.A., Bech I.D., Khoruzhaya L.L. [et al.] - Vol. 20. - K., Kyiv University n.a. B.Grinchenko, 2013. - № 19. – P. 35-42.
2. Balykhina T.M. The content and structure of the professional competence of the philologist. Methodological problems of teaching the Russian language: Dis. ... doc ped. sc.: 13.00.02 / Balykhina Tatyana. - M., 2000. - 386 p.
3. Bibik N.M. The benefits and risks of introducing competency approach in school education / N. Bibik // Mountain School of Ukrainian Carpathians. - № 8-9. – 2013. – S. 26 – 30.
4. Vitoshko M.I. Technique of formation of professional philological competence of university students (for example, a special course "Comprehensive analysis of literary text"): Author. dis. on scientific. PhD degree. ped. Sciences: spec. 13.00.08 "Theory and Methods of Professional Education" / M.I. Vitoshko. - Togliatti: Publishing House of the TSU, 2007. - 30 p.
5. Derkach A.A. Akmeology: personal and professional development of the individual. Vol. 1-5 / A.A. Derkach. – M.: Publishing House of RAGS, 1999. - Kn. 1: methodological and applied bases akmeologicheskikh research. - 392 p.
6. Encyclopedia of education / [Ch. ed. V.G. Flint / Acad. ped. Science of Ukraine]. - K: Yurinkom Inter, 2008. - 1040 p.
7. Isaev I.F. Professional and pedagogical culture of the teacher / I.F. Isaev. - M.: Izdat. center "Academy", 2002. - 208 p.
8. Koval' V.O. Theoretical and methodological principles of formation of professional competence of future teachers of philology at higher educational establishments: [monograph] / Koval' V.O. – Uman': PP Zhovtyj O.O., 2013. - 455 p.
9. Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects: [col. monograph/ Bibik N.M., Vashchenko L.M., Savchenko O.Ya. [et al.] ; ch. ed. O.V. Ovcharuk.]. – K. : «K.I.S.», 2004. – 112 s. – (Library of Educational Policy).
10. Kraevskyy V.V., Polonskyy V. M. Methodology for the teacher: Theory and Practice. - M. - Volgograd: Change, 2001. - 220 p.
11. Kuz'myna N.V. Pedagogical skill of the teacher as a factor in the development of students' abilities / N.V.Kuz'myna // Questions of psychology. – 1984. – # 1. – S. 54-75
12. Onkovych A.D. Formation of professional competence of teachers Ukrainian diaspora of pedagogical periodicals: Abst.

- dis. cand. ped. sc. specials. 13.00.04 "Theory and methods of vocational education" / A.D. Onkovych. – K. : Institute of Higher Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2004. - 22 p.
13. Petrieva L.I. Specificity study the works of classical Russian literature in high school humanities ": Abst. dis. dr. ped. sc.: spec. 13.00.02 "Theory and Methods of Teaching (industry knowledge)" / L.I. Petrieva. – Ulyanovsk : Pub. UHU, 2000. – 40 p.
14. Ratushnyak O.M. The formation of interpretative competence of pupils in the process of foreign literature: Abst. dis. cand. ped. sc. specials. 13.00.02 "Theory and methods of teaching" / O.M. Ratushniak. - K., 2008. - 20 p.
15. Semenoh O.M. Professional training of future teachers of Ukrainian language and literature: [monograph] / O.M. Semenoh. – Sumy: "Dream-1" Ltd., 2005. - 404 p.
16. Slastenyn V.A., Tamaryn V.E. Methodological culture of the teacher / V.A. Slastenyn, V.E. Tamaryn // Soviet pedagogy. - 1990. - № 7. – pp. 82 – 83.
17. Sokolova I.V. Training of future teachers philologist in two fields: [monograph / Ed. S.O. Sysoeva] / MES of Ukraine. APS of Ukraine. Institute of Teacher Education and Adult Education. - Mariupol-D. : ART Press, 2008. - 400 p.
18. Solomonova A.A. Linguodidactic description of the key competencies of a foreign language student: Abst. dis. PhD ped. sc.: spec. 13.00.02 "Theory and methods of training and education (Russian as a foreign language)" / A.A. Solomonova. - M., 2010 – 24 p.
19. Shulyar V.I. Modern literature lesson: technological model: scientific-method. posibn. / V.I. Shulyar. - Mykolayiv: Pub. CSU n.a. Peter Mohyla, 2009. - 156 p.

### **Bazyl L. The Gist of the Teacher-philologist's Literary Competence in the Context of Paradigmatic Changes in the Education System**

**Abstract.** This article focuses on the underinvestigated problem of the development of the future teacher-philologists' literal competence. On the basis of the use of methods of the theoretical and contextual analysis, synthesis, generalization and abstraction the state of knowledge of the scientific problem is established, the researches' ideological positions in regard to determining the nature of the literary competence are singled out. For the first time the author's definition is suggested and scientifically proved on the basis of the synthesis of research observations about the gist of this personal and professional education within system-related, synergetic, existential, personality-oriented, activity-oriented, competence-based, activity and competence-based, axiological and acmeological approaches.

**Keywords:** *competence, literary competence, teacher-philologist, teacher-philologist's literary competence, paradigmatic changes in education*

### **Базыль Л.А. Сущность литературоведческой компетентности учителя-филолога в контексте парадигмальных изменений в системе образования**

**Аннотация.** Статья посвящена малоисследованной проблеме развития литературоведческой компетентности будущих учителей-филологов. На основе использования методов теоретического и контекстуального анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования установлено состояние изученности научной проблемы, выделены мировоззренческие позиции исследователей относительно определения природы литературоведческой компетентности. Впервые на основе синтеза исследовательских соображений о сущности данного личностно-профессионального образования в измерении системного, синергетического, экзистенциального, личностно ориентированного, деятельностного, компетентностного, деятельностно-компетентностного, аксиологического, акмеологического подходов предложено и научно обосновано авторскую дефиницию.

**Ключевые слова:** *компетентность, литературоведческая компетентность, учитель-филолог, литературоведческая компетентность учителя-филолога, парадигмальные изменения в образовании*

Утеева Р.А.

## Содержательно-методические особенности подготовки магистров математического образования в России

Утеева Роза Азербайевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой алгебры и геометрии Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, Россия

**Аннотация.** В статье анализируются содержательно-методические особенности подготовки магистров педагогического (математического) образования в России. Сравниваются стандарты 2 и 3 поколения.

**Ключевые слова:** стандарты, педагогическое образование, математическое образование, магистры, теория и методика обучения математике

Подготовка магистров педагогического образования в России, не считая дореволюционного времени, в отдельных вузах была начата с 1992 года. Она была закреплена постановлением «О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации» (№13 от 13 марта 1992 г.). Требования к содержанию и структуре магистерских диссертаций по методике математики того времени нашли отражение в книге В.А. Гусева и И.М. Смирновой [3].

Начиная с 2000 года и по настоящее время в России можно выделить несколько этапов в подготовке магистров математического образования.

*I этап* (2000-2009 гг.). Подготовка магистров в соответствии с утвержденными Государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ГОС ВПО 1 поколения, утвержден 27.03. 2000 г., №286пед/маг.), а затем ГОС ВПО 2 поколения (утвержден 31.01. 2005 г., № 721 пед/маг). Оба стандарта предусматривали направление 540200 – Физико-математическое образование. Программа «Математическое образование» была ориентирована на раскрытие специфики математики как научного знания и современной образовательной дисциплины, на овладение методами научных исследований в области математики и математического образования, на подготовку специалистов, способных проектировать и реализовывать образовательные программы по математике в разных типах учебных заведений. В ГОС ВПО были выделены 7 видов деятельности, к которым должен быть готов будущий магистр:

- научно-исследовательская;
- преподавательская;
- коррекционно-развивающая;
- консультационная;
- культурно-просветительская;
- организационно-воспитательная
- социально-педагогическая.

Однако акцент делался на готовности магистра к научно-исследовательской и педагогической деятельности, требующей углубленной фундаментальной и профессиональной подготовки в области физико-математического образования.

Требования к результатам освоения основных образовательных программ по направлению подготовки магистров математического образования были сформулированы на языке знаний, умений, навыков, в частности отмечалось следующее:

- владение навыками самостоятельной научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности, требующими широкого образования в соответствующем направлении;

- умения: формулировать и решать задачи, возникающие в ходе научно-исследовательской и педагогической деятельности и требующие углубленных профессиональных знаний;
- выбирать необходимые методы исследования, модифицировать существующие и разрабатывать новые методы, исходя из задач конкретного исследования;
- обрабатывать полученные результаты, анализировать и осмысливать их с учетом имеющихся литературных данных;
- вести библиографическую работу с привлечением современных информационных технологий;
- представлять итоги проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, оформленных в соответствии с имеющимися требованиями, с привлечением современных средств редактирования и печати.

*II этап* (2010 -2014 гг.). На смену ГОС ВПО 2 поколения, отмеченного выше, пришел Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС 3 поколения, утвержден 14.01. 2010 г., №35), объединивший в одно направление 050100 Педагогическое образование, - различные магистерские программы педагогического профиля (математическое, физическое, географическое, историческое, художественное и др.) [17]. Разработка содержания магистерской программы «Математическое образование», перечень дисциплин учебного плана полностью отводится самим вузам, реализующим такую программу.

Изменились виды деятельности, к которым должен быть готов магистр педагогического образования:

- педагогическая;
- научно-исследовательская;
- управленческая;
- проектная;
- методическая;
- культурно-просветительская.

В ФГОС ВПО 3 поколения требования к результатам освоения основных образовательных программ по направлению подготовки магистров педагогического (в том числе, математического образования) уже сформулированы на языке компетенций: общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК).

В 2012 г. был принят новый Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" (от 29.12.2012 N 273-ФЗ), в соответствии с которым устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;

- 2) высшее образование - бакалавриат;
- 3) высшее образование - специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование - подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура) [18].

В конце 2013 г. были приняты два важных документа:

1. «Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. Зарегистрирован в Минюсте России 06.12.2013 N 30550).

2. Концепция развития математического образования в РФ (Распоряжение Правительства РФ от 24.12.2013 г., № 2506-р) [19].

III этап (2014 г. - по настоящее время). В связи с принятием новых документов, отмеченных выше, в России началась разработка новых ФГОС ВПО 4 поколения. Опубликован проект ФГОС ВПО 3<sup>+</sup>, в котором изменился шифр направления на 44.04.01 Педагогическое образование.

Таким образом, анализ стандартов по направлению «Педагогическое образование» за последнее десятилетие показывает, что в России произошли существенные изменения в концептуальных подходах к подготовке магистров математического образования. Естественно, что эти изменения не могли не затронуть содержательную сторону подготовки магистров математического образования.

Ниже представим краткий обзор публикаций, посвященных содержательно-методическим особенностям подготовки магистров педагогического (математического) образования в России.

В статье Э.К. Брейтигам [1] основное внимание акцентируется на двух проблем, связанных с подготовкой магистров: 1) формирование фундаментального ядра математического образования со стремлением к сохранению его фундаментализации; 2) формирование новой методической системы обучения математике как одного из компонентов новой методической системы образования. На примере интегрированного трехсеместрового курса «Инновационные методики образовательного процесса в предметной области «математика»» (Алтайская государственная педагогическая академия), основанного на принципах системности и целостности раскрывается содержание методической подготовки магистров педагогического образования. В качестве основных условий повышения методической подготовки будущих магистров математического образования называются единство и согласованность дисциплин базовой и вариативной части учебного плана, а также практический опыт студентов-магистрантов.

Н.Л. Стефанова на основе многолетнего опыта реализации магистерских программ «Математическое образование» в РГПУ им. А.И. Герцена обращает внимание на важность исследовательской составляющей программы, её нацеленность на овладение не только теоретическими методами исследования, но и экспериментальными. Содержательно, научно-исследовательская составляющая должна быть реализована в единстве раскрытия методологии исследования, опи-

сания методики его осуществления и построения технологии представления результатов исследования [5].

Л.В. Шкерина [13], описывая опыт реализации магистерской программы в Красноярском государственном педагогическом университете, отмечает, что её основу составляют: применение инновационных технологий обучения (интерактивные лекции, дискуссии, ролевые игры, тренинги и др.); преподавание дисциплин в форме авторских курсов.

В числе одной из основных задач реализации магистерской программы «Математическое образование» в Северно-Арктическом федеральном университете А.Е. Томилина указывает на подготовку магистров к непрерывному методическому сопровождению математически одаренных учащихся, выстраиванию их индивидуальных образовательных маршрутов [6].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в российских вузах в настоящее время идет процесс накопления практического опыта реализации магистерских программ, который требует дальнейшего обсуждения, систематизации и обобщения.

Для анализа содержательно-методических особенностей подготовки магистров математического образования в настоящее время в России были выбраны ряд вузов, в которых осуществляется магистерская подготовка по программе «Математическое образование». Анализ осуществлялся по многим параметрам на основе литературных источников и сайтов указанных вузов.

В рамках данной статьи отметим следующие особенности.

1. По направлению «Педагогическое образование» для будущих учителей математики встречаются разные названия магистерских программ:

– *Математическое образование* (ФГБОУ ВПО «Северно-Арктический федеральный университет им. М.В. Ломоносова», г. Архангельск; ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», г. Тольятти; ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза; ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет», г. Омск; ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург; ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Пермь);

– *Современное математическое образование* (ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет, г. Красноярск) [13];

– *Математическое образование в системе профильной подготовки* (ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург) [5];

– *Математическое образование в профильной школе* (ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль).

– *Теория и методика обучения математике* (ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», г. Барнаул) [1,2];

– *Теория и методика математического образования в условиях профильного обучения* (ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», ВГСПУ, г. Волгоград);

– *Математика и информационные технологии* (ФГБОУ ВПО «Армавирская государственная педагогическая академия», ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва).

2. При разработке основной образовательной программы (ООП), вариативная часть каждого цикла определяется самостоятельно и в большей степени зависит от потребностей конкретного региона, кадрового состава преподавателей, обеспечивающих реализацию магистерской программы. В целом, дисциплины вариативного блока сводятся к углублению фундаментальной математической подготовки будущих магистров математического образования и к формированию у них профессиональных компетенций по применению инновационных методик и технологий в предметной области «Математика» [2, 5, 6, 7, 16]. Состав перечня дисциплин в учебных планах, их содержательно-методическое наполнение и сопровождение требуют тщательного осмысления и обсуждения с учетом мнения как научно-образовательной среды, так и самих магистров, уже получивших степень и работающих в образовательных учреждениях.

Наш подход к разработке ООП «Математическое образование» для магистров основан на практико-ориентированной направленности каждой дисциплины учебного плана, их взаимосвязи друг с другом и с выполнением магистерской диссертации по наиболее актуальным темам теории и методики обучения математике в общеобразовательной или высшей школе [8-14].

В завершении статьи обозначу для дальнейшего обсуждения на страницах печати вопрос о содержании и организации итоговой государственной аттестации (ИГА) выпускников магистратуры педагогического (математического) образования. В стандартах

3 поколения отмечено, что ИГА направлена на установление соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников требованиям ФГОС ВПО. Она включает в себя обязательную защиту выпускной квалификационной работы в форме магистерской диссертации. Государственный экзамен (ГЭ) является не обязательным и устанавливается по решению вуза. Анализ ООП разных вузов свидетельствует о том, что в ряде из них ГЭ не предусматривается вообще. В некоторых вузах ГЭ обозначен по конкретной дисциплине. Так, например, в МПГУ выпускники магистратуры сдают ГЭ по элементарной математике; в Уральском государственном педагогическом университете – по дисциплине «Методики и технологии обучения математике», в Тольяттинском государственном университете – по теории и методике обучения и воспитания математике. В большинстве вузов будущие магистры сдают междисциплинарные экзамены по билетам, включающим теоретические вопросы из разных циклов дисциплин и практические задания. Такая форма сдачи ГЭ в магистратуре напоминает традиционные экзамены выпускников специалитета и бакалавриата. Наибольший интерес с точки зрения самих магистрантов и работодателей (директоров школ, учителей математики) представляет одна из новых форм проведения ГЭ – в форме выполнения и защиты *методического проекта* по определенной теме школьного курса алгебры и начал анализа (геометрии) для конкретного профиля старших классов. Наш опыт организации ГЭ в такой форме описан в статье [11]. Лучшие методические проекты выпускников по результатам защиты ГЭ рекомендуются к печати в различных сборниках и журналах [см, например, 4, 15].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брейтигам Э.К. Методическая подготовка магистрантов педагогического образования / Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты: материалы II Всероссийской научно-методической конференции Международного научно-образовательного форума «Человек, семья, общество: история и перспективы развития». Отв. редактор М.Б. Шашкина; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2014. С. 20-25.
2. Брейтигам Э.К., Кисельников И.В. Предпосылки, специфика и становление подготовки педагогов-математиков в магистратуре по направлению «Педагогическое образование» // Теория и практика общественного развития. 2014. – №4. С. 91- 95.
3. Гусев В.А., Смирнова И.М. Магистерская диссертация по методике преподавания математики: методические рекомендации. – М.: Прометей, 1996. – 107 с.
4. Куприенко Е.Ю., Оразымбетова Г.С. Проектирование изучения темы «Геометрическая вероятность» в школьном курсе математики на основе технологии творческих мастерских // Мир науки, культуры, образования, 2012. № 5. С. 71-74.
5. Лагызшева Л.П., Черемных Е.Л. О комплексном подходе к организации итоговой аттестации магистров педагогического образования по профилю математической подготовки / Возможности образовательной области "Математика и информатика" для реализации компетентностного подхода в школе и вузе: Материалы Международной научно-практической конференции: в 2 частях. Соликамский государственный педагогический институт; составитель Т.В. Рихтер, 2013. С. 118-122.
6. Стефанова Н.Л. Исследовательская составляющая магистерской программы «Математическое образование в системе профессиональной подготовки» // Проблемы совершенствования математической подготовки в школе и в вузе: Материалы Всероссийской конференции / под ред. В.Л. Матросова, Л.И. Боженковой. – М.: ФГБОУ ВПО МПГУ, 2012. С. 324-325.
7. Томилова А.Е. Проблемы подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование» / Проблемы теории и практики обучения математике: Сборник научных работ, представленных на Межд. Науч. Конф. «65 Герценовские чтения» / Под ред. В.В. Орлова. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. С. 65.
8. Uteeva R. Z doswiadczen rzygotowania magistrow o profile Matematyczne ksztalcenie / Wspolczesne problemy Nauczania Matematyki: Prase monograficzne z dydaktyki matematyki. – Bielsko –Biala, Kolo SNM Forum Dedaktykow matematyki, 2011, 4, P. 151-163.
9. Утеева Р.А. Система заданий по дисциплине «Методология и методы научного исследования для магистров математического образования» // Проблемы совершенствования математической подготовки в школе и в вузе: Материалы Всероссийской конференции / под ред. В.Л. Матросова, Л.И. Боженковой. – М.: ФГБОУ ВПО МПГУ, 2012. С. 326-329.
10. Утеева Р.А. Программа подготовки магистров математического образования к организации научно-исследовательской работы учащихся по математике / Исследовательский подход в образовании: проблема подготовки педагога: Научно-методический сборник в 2-х томах. Т.1. Теория и методика / Под общ. ред. проф. А.С. Обухова. – М.: Общероссийское общественное Движение творческих педагогов «Исследователь». – М.: МПГУ, 2012. С. 648-661.
11. Uteeva R. Current problems of the modern methodology of teaching mathematics /Annales Universitatis Paedagogicae



- Cracoviensis Studia ad Didacticam Mathematicae Pertinentia.- Instytut Matematyki Uniwersytet Pedagogiczny.- Kraków, Vol. IV, 2012, p. 167-174.
12. Утеева Р.А. Из опыта проведения итогового госэкзамена по теории и методике обучения математике в магистратуре / Математика, информатика, физика в науке и образовании: Сборник научных трудов. -М.: МПГУ; Прометей, 2012. С. 328-333.
  13. Утеева Р.А. Актуальные проблемы определения содержания подготовки магистров математического образования в свете новых стандартов /Дидактика Яна Амоса Коменского: від минулого до сьогодні: матеріали Першої Міжнародної Інтернет- конференції (м. Умань, 22 лютого 2013 року) // Вісник лабораторії дидактики імені Я.А. Коменського // гол. ред. Побірченко Н.С. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2013. С. 88-90.
  14. Утеева Р.А. Практико-ориентированная подготовка магистров математического образования к проектированию содержания элективных курсов // Проблемы и перспективы физико-математического и технического образования: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ответственный редактор Т.С. Мамонтова. Ишим, 2014. С. 75-81.
  15. Чехова Р.В., Антонова И.В. Методический проект по теме «Математический язык и логика» в рамках технологии творческих мастерских для учащихся профильных классов //Вестник магистратуры, 2014. № 5-2 (32). С. 29-34.
  16. Шкерина Л.В. Концепция магистерской программы «Современное математическое образование» /Проблемы теории и практики обучения математике: Сборник научных работ, представленных на Межд. Науч. Конф. «65 Герценовские чтения» /Под ред. В.В. Орлова. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. С. 63-64.
  17. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). – URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf>
  18. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации // Российская газета. 2012.12.31. – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
  19. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. – URL: <http://www.rg.ru/2013/12/27/matematika-site-dok.html>

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Breytigam E.K. Methodical preparation of graduate teacher education / Actual problems of quality of mathematical preparation of pupils and students: methodological, theoretical and technological aspects: materials of II All-Russian Scientific Conference of the International Scientific and Educational Forum "Man, family, society: history and prospects of development". Ed M.B. Shashkina; Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafev. - Krasnoyarsk, 2014. P. 20-25.
2. Breytigam E.K., Kiselnikov I.V. Preconditions, the specifics and the formation of teacher training in mathematics in the magicians's degree in "Teacher education" // Theory and practice of social development. 2014. - № 4. P. 91- 95.
3. Gusev V.A., Smirnova I.M. Master's thesis on teaching mathematics: guidelines. - M.: Promethei, 1996. - 107 p.
4. Kuprienko E.Yu., Orazymbetova G.S. Design study of the topic "Geometrical probability" in the school of mathematics based on the technology of creative workshops // World of Science, Culture, Education, 2012. № 5. P. 71-74.
5. Latysheva L.P., Cheremnikh E.L. An integrated approach to the organization of the final certification of masters of teacher education on the profile of mathematical training / educational field features "Mathematics and Information-tick" for the implementation of competent approach in school and university: International scientific and practical conference in 2 parts. Solikamsky State Pedagogical Institute; compiler T.V. Richter, 2013. P. 118-122.
6. Stefanova N.L. The research component of the master's program "Mathematics education in the vocational training system" // Problems of perfection of mathematical training in school and university: National Conference Proceedings / ed. V.L. Matrosov, L.I. Bozhenkov. - M.: VPO Moscow State Pedagogical University, 2012. P.324-325.
7. Tomilova A.E. Problems Master in "Teacher Education" / Problems of the theory and practice of teaching mathematics: Collection of scientific papers presented at the Int. Sci. Conf. "65 Gertsen's read" / Ed. V.V. Orlov. - St. Petersburg: Pub. RSPU A.I. Herzen, 2012. – 65 p.
9. Uteeva R.A. System of tasks on the subject "Methodology and methods of scientific research for the masters of mathematics education // Problems of perfection of mathematical training in school and university: Russian National Conference Proceedings/ ed. V.L. Matrosov, L.I. Bozhenkova. - M.: VPO Moscow State Pedagogical University, 2012. P. 326-329.
10. RA Uteeva Master Programme of mathematics education in the organization of research work of students in mathematics / research approach in education: the problem of teacher training: Scientific methodical collection in 2 volumes. V.1. Theory and Methods /, ed. Ed. prof. AS Obukhov. - M.: All-Russian Public Movement of creative teachers 'researcher'. - M.: Moscow State Pedagogical University, 2012. pp 648-661.
11. Uteeva R. Current problems of the modern methodology of teaching mathematics / Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Didacticam Mathematicae Pertinentia.- Instytut Matematyki Uniwersytet Pedagogiczny.- Kraków, Vol.IV, 2012 r.167-174.
12. Uteeva R.A. From the experience of the final state examination on the theory and methods of teaching mathematics in master / Mathematics, Computer Science, Physics in Science and Education: Proceedings of the. -M.: MPGU; Prometheus, 2012. P. 328-333.
13. Uteeva R.A. Actual problems of determining the content of Master of mathematics education in the light of new standards / Jan Amos Comenius Didactics: from past to present: materials Pershoi Mizhnarodnoi Internet Conferences (Uman, February 22, 2013) // Bulletin of laboratory of didactics n.a. J.A. Comenius // ch. ed. Pobirchenko N.S. - Uman: PP Zhovtiy A.A., 2013. P. 88-90.
14. Uteeva R.A. Practice-oriented training of masters of mathematics education for the design contains Jania-elective courses // Problems and prospects of physico-mathematical and technical education: Collection of materials Russian scientific and practical conference with international participation. Contributing Editor T.S. Mamontov. Ishim, 2014. P 75-81.
15. Chekhova R.V., Antonov I.V. Methodological project on "Mathematical language and logic" in the technology creative workshops for students specialized classes // Bulletin of Magistrates, 2014. № 5-2 (32). P. 29-34.
16. Shkerin L.V. The concept of the master's program "Modern mathematical education" / Problems of the theory and practice of teaching mathematics: Collection of scientific papers presented at the Int. Sci. Conf. "65 Gertsenovskie read" / Ed. V.V. Orlov. - St. Petersburg: Pub. RSPU. AI Herzen, 2012. P. 63-64.
17. Federal State Educational Standard of Higher Professional Education in the direction of preparation 050100 Teacher education (qualification (degree) "Master"). – URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/fgos/34/20110325144241.pdf>
18. The Federal Law of 29.12.2012, № 273-FZ "On Education in the Russian Federation // Russian newspaper. December 31, 2012. - URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
19. Kontsepsiya development of mathematics education in the Russian Federation. - URL: <http://www.rg.ru/2013/12/27/matematika-site-dok.html>

#### Uteeva R.A. Substantive and methodological training features masters of mathematical education in Russia

**Abstract.** The article analyzes the substantive and methodological features of the master of teaching (mathematics) education in Russia. Compares the standards 2 and 3 generation.

**Keywords:** standards, teacher education, mathematics education, masters, theory and methodology of teaching mathematics

**Вакульчик В.С., Мателенок А.П.**

**Метод построения частных алгоритмов как методический прием реализации когнитивно-визуального подхода при обучении математике студентов технических специальностей**

*Вакульчик Валентина Степановна, кандидат педагогических наук, доцент  
Мателенок Анастасия Петровна, магистр педагогических наук,  
Полоцкий государственный университет, г. Новополоцк, Республика Беларусь*

**Аннотация.** В предлагаемой статье спроектирована методика реализации когнитивно-визуального подхода посредством использования алгоритмических предписаний и алгоритмов в процессе обучения студентов технических специальностей решению задач по математике. Выделены дидактические преимущества и когнитивные возможности проектируемых методических средств в организации и активизации познавательной аналитико-синтетической деятельности обучающихся. Установлено, что научно обоснованное и спроектированное включение, выделенных методических средств, в процесс решения задачи позволяет аккумулировать достоинства проблемного и объяснительно-иллюстративного методов обучения математике. При этом в педагогическом процессе создаются благоприятные условия для методически целенаправленного оказания помощи студентам в организации связей изучаемых тем и понятий между собой, неявно и опосредованно способствующих запоминанию, осознанию, овладению студентами основных понятий и положений. Использование потенциальных возможностей визуального мышления рассматривается как важный параметр влияния на оптимизацию организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

**Ключевые слова:** когнитивно-визуальный подход, метод частных алгоритмов, алгоритмы и алгоритмические предписания

**Введение.** В педагогической науке последних лет происходит поиск новых форм, методов и средств обучения, а также специфических приёмов их использования в учебном процессе для разрешения противоречия которое, несомненно, требует отдельного глубокого изучения: современная образовательная система готовит, в основном инженера-исполнителя, но не инженера-творца и мыслителя. Одним из средств обучения, позволяющих в определенной мере преодолеть выделенное противоречие, по мнению авторов, является наглядность представления изучаемой информации, образовательное значение заложенного потенциала в которой достаточно велико. При этом особое внимание следует уделить проблеме реализации в учебно-познавательном процессе принципа наглядности на основе развития и использования резервов визуального мышления обучающихся. В этой связи методически целесообразна разработка специальных дидактических средств представления математической информации, обеспечивающих доступность ее овладения на всех этапах познавательного цикла, облегчающих ее структурирование, систематизацию и логическую организацию [1].

**Краткий обзор публикаций по теме.** Мы придерживаемся точки зрения тех авторов, которые отстаивают в своих исследованиях тезис о том, что визуальное мышление является видом образного, не совпадая с последним (Н.В. Бровка, В.А. Далингер, Н.А. Резник, О.О. Князева, А.Н. Чинин, М.А. Чошанов и др.). Принимая существование визуального мышления, как неоспоримый факт, они выделяют когнитивное свойство визуализации. При этом подчеркивается, что при включении визуализации в познавательный процесс она не только «помогает» обучающемуся в организации его аналитико-мыслительной деятельности, особенно на этапе восприятия и переработки изучаемой информации, но и дает содержательные знания, оказывая существенное влияние на глубину осознанности восприятия и понимания специальным образом представленного математического объекта, понятия или положения.

Относительно нашего исследования под когнитивно-визуальным подходом будем понимать принцип формирования образовательной технологии на основе взаимосвязи и единства абстрактно-логического содержания учебного материала и методов с наглядно-интуитивными. Этот подход связан с использованием когнитивных (познавательно-смысловых) возможностей визуальной информации (например, при работе над иллюстрациями). Когнитивная визуализация содержит в себе ключ к решению многих учебных проблем. Здесь учитывается роль цвета, усиливающего восприятие, запоминание, осмысление учебной информации более, чем при черно-белом предъявлении информации. Данный подход стимулирует широкое использование в процессе обучения цвета и формы, графиков и рисунков, комплексных когнитивно-визуальных заданий и мультипликаций [2].

При этом когнитивно-визуальный подход в методической системе обучения студентов математике выражается: в переносе акцента с иллюстративного аспекта использования наглядности на познавательный процесс; организации деятельности, состоящей в систематизации математических фактов и их анализе, которая является детерминантой движения к содержательному теоретическому знанию; включение в структуру различных видов наглядности элементов проблемного обучения, т.е. постановку вопросов или выявления противоречий, которые побуждают к самостоятельному осмыслению и изучению существенных внутренних связей, свойств и отношений рассматриваемых математических объектов; обучение студентов учебным действиям, выполнение которых ведет к формированию содержательных обобщений, обладающих математической символической наглядностью; включении в обучение такой структуры наглядности, которая в состоянии воздействовать на психологическую сферу путем подкрепления позитивной мотивации, интереса к предмету, рефлексии, результатом чего является усиление познавательной активности обучаемых (в частности, разработку таблиц, алгоритмов или структурно-логических схем) [3, 151-152]. В предлагаемой статье мы сделаем акцент на

развитии навыков познавательной самостоятельности при использовании метода частного алгоритма при решении задач.

Таким образом, **цель нашей работы:** применение дидактических возможностей когнитивно-визуального подхода при решении задач по высшей математике. Предполагается, что представляемый методический прием позволит органично объединить образ и текст, взаимно усиливая восприятие того и другого, тем самым способствуя развитию у студентов умений осмысленно овладевать изучаемым материалом, выделять в нем главное и отбрасывая второстепенное, умение анализировать, сравнивать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи и т.д.

**Материалы и методы** Апробация и аналитико-экспериментальные исследования результатов внедрения предлагаемой методики, проводились в процессе обучения математике студентов инженерно-технологического факультета специальности 1-70 04 02 «Теплогазоснабжение, вентиляция и охрана воздушного бассейна» и 1 - 48 01 03 «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов», в исследовании участвовали 190 человек. В работе использовалась совокупность теоретических и эмпирических методов исследования: теоретический анализ и синтез эмпирических данных; эмпирические методы (изучение документов и результатов практической деятельности, педагогическое наблюдение); изучение педагогического опыта; интерпретация полученных результатов.

**Результаты и их обсуждение.** Важным критерием усвоения теории является умение решать задачи из пройденного материала. В этой связи, однако, следует обращать внимание студентов на достаточно часто распространенную ошибку, заключающуюся в том, что благополучное решение задач воспринимается ими как признак усвоения теории. Но правильное решение задачи, в отдельных случаях, получается в результате применения механически заданных формул, без понимания существа дела. Можно сказать, что умение решать задачи является необходимым, но недостаточным условием глубокого владения математической теорией. Одна из целей в обучении математики состоит в предотвращении такого рода ошибок. Кроме того, решение задач по математике на аудиторных занятиях также имеют целью закрепление умений и навыков студентов в решении стандартных задач, задач определенного типа. Проведенные эмпирико-аналитические исследования позволили нам спроектировать визуализированные алгоритмические предписания или алгоритмы решений для формирования базовых навыков и умений, основное назначение которых состоит в том, чтобы научить студентов не просто механически применять формулы, а понимать процесс решения заданий. Следует заметить, что создание таких алгоритмов рационально (разумно) лишь для простейших задач, требующих репродуктивного уровня познавательной самостоятельности, решение которых возможно по одной-двум формулам. Для математических задач, требующих частично-поискового или учебно-творческого уровня познавательной самостоятельности, визуализированные алгоритмы существенно усложняются, а их составление становится нецелесообразным. Очевидно,

для сложных заданий, имеющих большое количество действий, представляемые методические средства становятся мало эффективными, могут усложнить поиск решения. Более того, разработка и проектирование их могут быть затруднительными даже для преподавателя. В таких случаях часто легче самостоятельно решить задачу, чем вникнуть в логику чужого алгоритма и соответствующего ему решения, выраженного последовательностью формул. В этих ситуациях разумно применить для отдельных этапов решения построение частного алгоритма (пример 1), представленного, с целью визуализации, в виде графической схемы. Рассмотрим составление таких схем для следующей задачи.

**Пример 1.** Найти работу, которую нужно затратить, чтобы выкачать жидкость плотности  $\gamma$  из цистерны, имеющей форму параболического цилиндра, размеры которого указаны на рисунке.

Решение начинается с построения чертежа и введения системы координат (Рис.1).

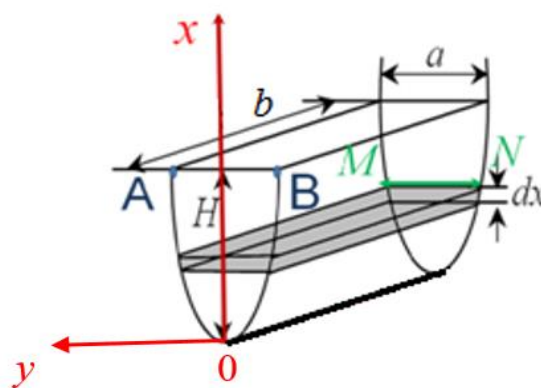


Рис. 1.

Далее составляется графическая схема решения задачи. На представленной схеме все формулы, необходимые для решения заключены в прямоугольники, а необходимые пояснения обведены штриховой линией. Можно дополнительно выделить особенно важные моменты с помощью цветовой маркировки. Переходы от одной величины к другой обозначены стрелками. При этом нужно помнить, что студенты должны хорошо владеть используемыми понятиями. Поэтому для лучшего понимания материала можно увеличить текстовое содержание схемы. Последовательность выполнения действий можно обозначить номерами под стрелками.

Возможно, процесс составления схемы частного алгоритма может показаться неоправданной тратой времени. Однако, это не так. При правильном подходе графические схемы помогут студентам не только понять решение задачи, но и сэкономить время занятия, т.к. такое представление заданий концентрирует внимание студентов на логической составляющей решения, т.е. на алгоритме, а вычисления можно предложить им в качестве самостоятельной работы вне аудитории. Таким образом, обучаемые вынуждены будут вновь просмотреть решения разобранных задач, что способствует углублению понимания и запоминания, а скорость решения задач на занятиях будет зависеть только от их мыслительной деятельности [3]. Составление графической схемы частных алгоритмов полезно также при проведении контрольных работ.

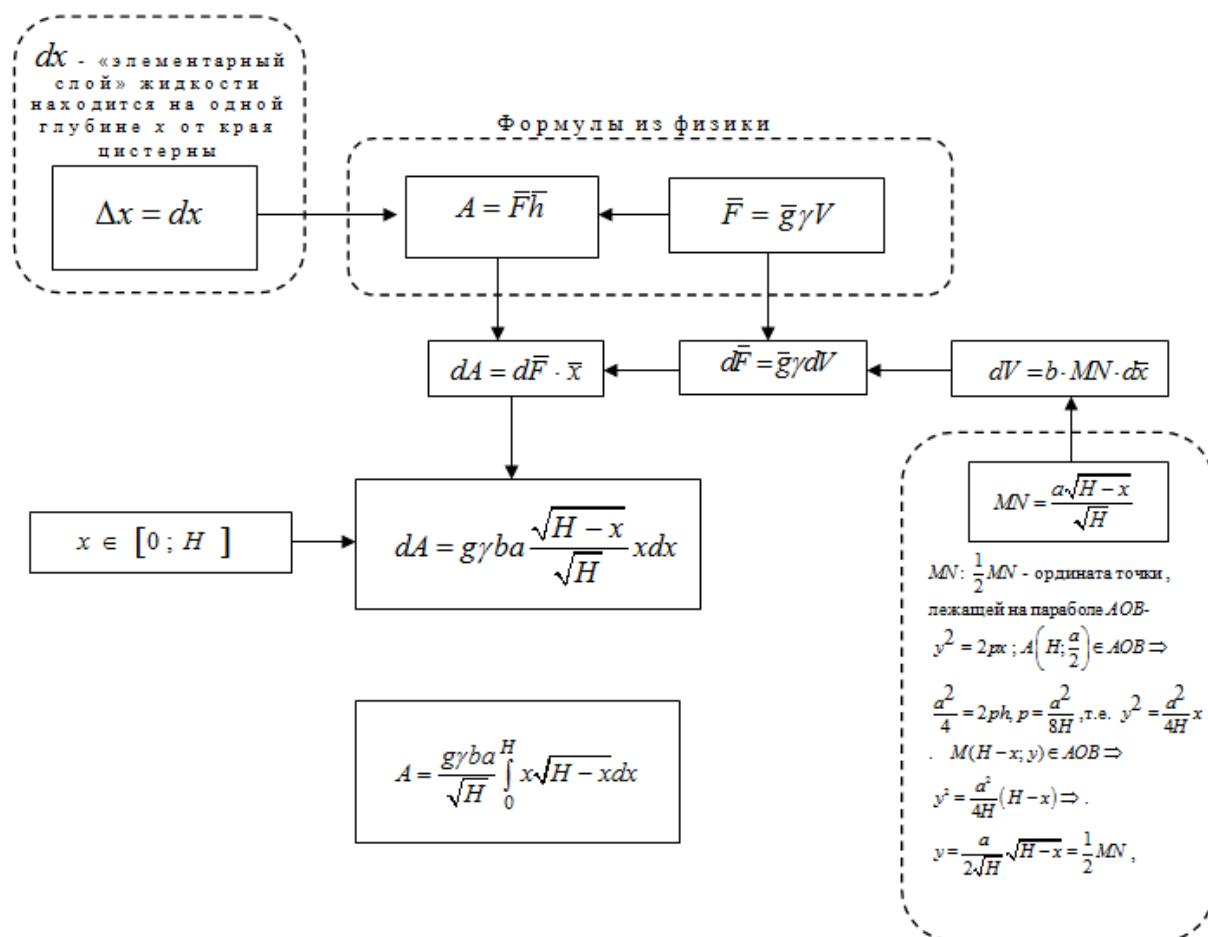


Рис. 2.

Число задач в каждом из вариантов может быть увеличено, если ввести требование составить для части из них только схему частного алгоритма решения и не проводить никаких вычислений. В этом случае отметка учащегося меньше зависит от случайных арифметических ошибок, которые, к сожалению, встречаются очень часто. Преподавателю же легче объективно оценить работу, поняв логику решения. Кроме того,

он получит более точную картину пробелов в знаниях своих студентов.

Экспериментальным путем установлено, что для студентов первого курса на практических занятиях имеет смысл обобщать теоретический материал с помощью информационных таблиц. Например, рассмотрим тему «Прямая на плоскости»

Таблица 1. Информационная таблица по теме «Прямая на плоскости»

№	Способы задания прямой на плоскости	Необходимые данные	Формулы
1.	Двумя точками.	$M_1(x_1, y_1); M_2(x_2, y_2)$	$\frac{x-x_1}{x_2-x_1} = \frac{y-y_1}{y_2-y_1}$
2.	Точкой и направляющим вектором.	$M_1(x_1, y_1); \vec{S}(m, n)$	$\frac{x-x_1}{m} = \frac{y-y_1}{n}$
3.	Точкой и вектором нормали.	$M_1(x_1, y_1); \vec{n}(A, B)$	$A(x-x_1) + B(y-y_1) = 0$
4.	Точкой и угловым коэффициентом.	$M_1(x_1, y_1); \kappa$	$(y-y_1) = \kappa(x-x_1)$
5.	Отрезками, отсекаемыми на координатных осях.	$a, b$	$\frac{x}{a} + \frac{y}{b} = 1$

Таблица 2. Способы задания прямой

№	Название вида прямой	Формула	Элементы
1.	Каноническое уравнение.	$\frac{x-x_1}{m} = \frac{y-y_1}{n}$	$\vec{S}(m, n), M_1(x_1, y_1)$
2.	Общее уравнение.	$Ax + By + C = 0$	$\vec{n}(A, B)$
3.	С угловым коэффициентом.	$y = \kappa x + b$	$\kappa, M(0, b)$
4.	Уравнение в отрезках.	$\frac{x}{a} + \frac{y}{b} = 1$	$a, b$

Представленные таблицы составляются на доске и заполняются вместе со студентами в процессе решения задачи с использованием проблемного и объяснительно-иллюстративного методов обучения математике. На протяжении всего занятия она остается на доске, способствуя решению задач, запоминанию формул и составлению алгоритмов.

Пример 2. Написать уравнение прямой  $L_1$ , проходящей через точку  $M_1(2; -5)$ , перпендикулярно заданной прямой  $L: 2x + y - 4 = 0$ .

Решение: Методом эвристической беседы целесообразно аудиторию «подвести» к видению двух возможных способов решения поставленной задачи. Для того, чтобы записать уравнение прямой  $L_1$ , зная точку  $M_1(2; -5)$ , в таблице 1 необходимо найти еще один элемент (вектор, точку или угловой коэффициент). Организуемая педагогом поисковая деятельность студентов может привести к появлению следующих способов, которые логично визуализировать с помощью графической схемы-алгоритма. Способ 1. Уравнение

прямой  $L$  задано общим уравнением, следовательно, из таблицы 3, мы знаем вектор нормали рассматриваемой прямой. Так как прямые перпендикулярны, то за направляющий вектор прямой  $L_1$  можно принять вектор нормали прямой  $L$ . Таким образом, согласно пункту 2 таблицы 1, можно получить каноническое уравнение прямой  $L_1$ . Способ 2. Так как прямые  $L$  и  $L_1$  перпендикулярны, то  $\kappa \cdot \kappa_1 = -1$ , значит, приведем прямую  $L$  к виду прямой с угловым коэффициентом, как представлено в таблице 2, и выпишем угловой коэффициент указанной прямой. Из условия  $\kappa \cdot \kappa_1 = -1$  определим угловой коэффициент прямой  $L_1$  и, применяя пункт 4 таблицы 1, запишем уравнение прямой  $L_1$ . Реализуемые педагогом, на основе указанных методов, и осуществляемые студентами шаги поисковой деятельности следует последовательно фиксировать с помощью графической схемы-алгоритма (рис. 3).

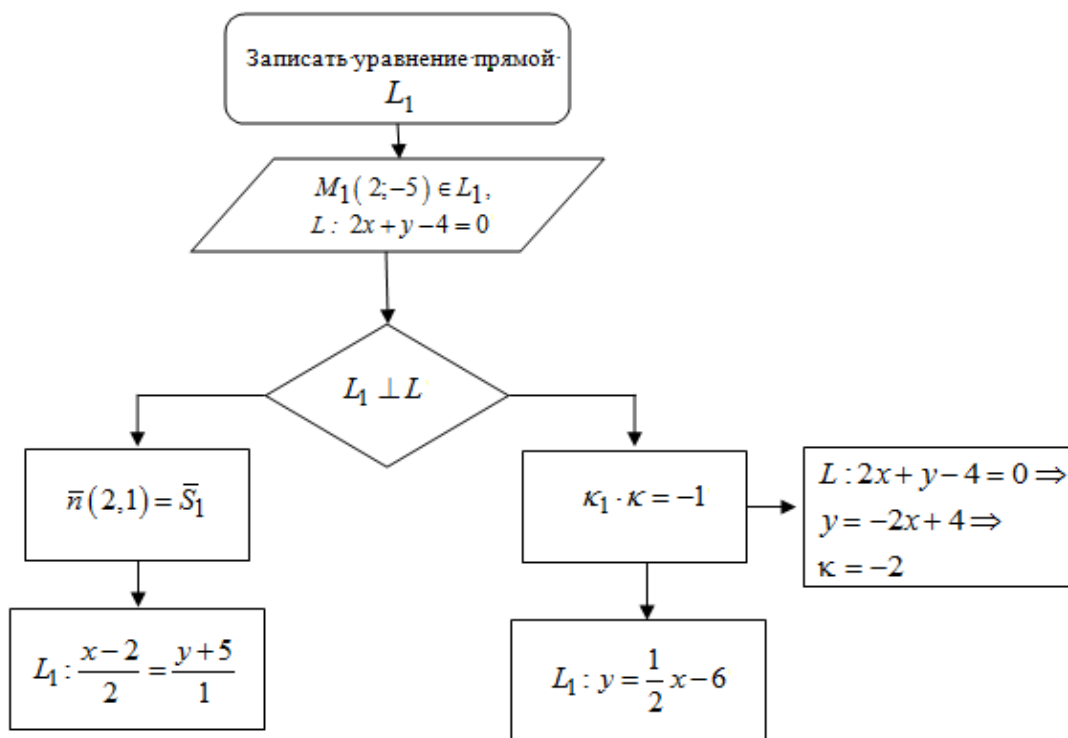


Рис. 3. Графическая схема-алгоритма

Вначале целесообразно построить первую ветвь графической схемы (способ 1), а затем – вторую (способ 2), акцентируя внимание студентов на том факте, что во втором способе требуются дополнительные вычисления, которые усложняют решение задачи.

**Выводы.** С помощью средств визуализации могут быть задействованы особые методы управления образовательной деятельностью, что оказывает влияние на активность обучаемых, их саморегуляцию в обучении. При методически грамотном использовании методов визуализации может происходить переход обучающихся на более высокие уровни познавательной деятельности, стимулироваться овладение ими предметным содержанием с элементами креативности,

эвристики. Активизация мышления через специально организованную самостоятельную деятельность формирует познавательную самостоятельность на определенном уровне, а это является предпосылкой развития студента как познающего субъекта. При этом целенаправленно создаются условия для формирования осознанных, оптимально возможно глубоких знаний математического аппарата, достаточного для успешного применения в изучении специальных дисциплин, в жизни и овладения общепрофессиональными компетенциями, а также способствующих формированию научного мировоззрения обучающихся, воспитанию их волевых и человеческих качеств.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вакульчик, В.С., Мателенок, А.П. Методические средства и приемы реализации когнитивно-визуального подхода при обучении математике студентов технических специальностей. / В.С. Вакульчик, А.П. Мателенок // Вестник Полоц. гос. ун-та. Серия Е. Педагогические науки.-2013.- №15. – С.40-47.
2. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова // Информационные технологии. – 2009. – URL: <http://didacts.ru/dictionary/1010/word/kognitivno-vizualnyi-podhod>. Дата доступа 21.08.2013.
3. Бровка, Н.В. Интеграция теории и практики обучения математике как средство повышения качества подготовки студентов / Н.В. Бровка. – Минск: БГУ, 2009.- 243 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Vakulchik, V.S., Matelenok, A.P. Methodological tools and techniques implement cognitive-visual approach to teaching mathematics engineering students. / V.S. Vakulchik, A.P. Matelenok // Bulletin Polotsk. State. Univ. Series Pedagogical Sc. - 2013.- №15. - P. 40-47.
2. Bezrukov, V.S. Basics of Spiritual Culture (Encyclopedic Dictionary of the teacher) / V.S.Bezrukova // Information Technology. - 2009. - URL: <http://didacts.ru/dictionary/1010/word/kognitivno-vizualnyi-podhod>. Access date: 08/21/2013.
3. Brovka, N.V. The integration of theory and practice of teaching mathematics as a means of improving the quality of training of students / N.V. Brovka. - Minsk: BSU, 2009.- 243 p.

#### **Vakulchik V.S., Matelenak A.P. Particular algorithm method as methodological technique of implementation of cognitive-visual approach to teaching engineering students mathematics**

**Abstract.** Methodology for the implementation of visual-cognitive approach through the use of algorithms and algorithmic requirements in the process of training engineering students to solve problems in mathematics is designed in the article. Didactic benefits and cognitive capabilities of the designed methodological tools for organizing and activating cognitive analytic-synthetic activity of students are emphasized. It is found that scientifically based and designed incorporation of allocated teaching tools in the process of problem solving allows accumulating the merits of problem and explanatory-illustrative methods of teaching mathematics. In addition, favorable conditions for methodically targeted assistance to students in linking studied topics and concepts to each other implicitly and indirectly contributing to the memorization, comprehension and students' mastering basic concepts and provisions are created in the pedagogical process. Tapping the potential of visual thinking is considered as an important parameter of influence on the optimization of the organization of students' independent cognitive activity.

**Keywords:** *independent students' activity, visual-cognitive approach, particular algorithm method, algorithms and algorithmic requirements*

Галян О.І.

## Суб'єктність особистості школяра у педагогічному дискурсі ХХ століття: постановка проблеми

Галян Олена Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент  
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна

**Анотація.** У статті обґрунтовується важливість історико-педагогічного підходу до дослідження питань суб'єктності школярів; окреслено тенденції формування уявлень про суб'єктність у педагогічному дискурсі ХХ століття; визначено потребу у докладному аналізі поглядів провідних науковців і практиків на сутнісні характеристики та атрибутивні особливості суб'єктності особистості школяра як педагогічної категорії та теоретико-методологічної основи удосконалення педагогічного процесу.

**Ключові слова:** суб'єкт; суб'єктність; суб'єктність особистості школяра; активність; цілісність; педагогічний дискурс ХХ століття

**Вступ.** Сучасний етап суспільних змін та процеси глобалізації детермінують необхідність дослідження питань, пов'язаних з проявом суб'єктності особистості в усіх сферах життєдіяльності. Адже сьогодні вимагає не тільки розширення можливостей для розкриття індивідуальності особистості, але й зумовлює важливість її самозмін відповідно до нових умов, в яких реалізується людський потенціал. У цьому контексті ідея суб'єктності особистості стає вельми доречною. Особливої актуальності такий підхід набуває в системі освіти, розвиток якої характеризується потребою визначення основних орієнтирів перетворення педагогічної реальності, в якій, на наш погляд, регулятивом наукового пізнання може стати суб'єктність учасників освітнього процесу. Будучи системотвірною, категорія "суб'єктності особистості" слугує основою для розробки теоретико-методологічних аспектів багатьох педагогічних концепцій та парадигм. Однак її змістове наповнення та роль в активізації педагогічного потенціалу освітньої ситуації інтерпретується неоднозначно. Визнаючи учня суб'єктом навчання і виховання, декларуючи його суб'єкт-орієнтовану позицію у педагогічній взаємодії, можемо констатувати, що реально він залишається об'єктом впливу при збереженні права на суб'єктність. Саме такий контекст реалій педагогічного процесу детермінує потребу у розкритті теоретико-методологічних засад суб'єктності особистості школяра та можливостей її реалізації у практиці навчання і виховання. У зв'язку з цим, насамперед, потрібно звернутися до історико-педагогічного аналізу становлення ідей сприймання школяра як суб'єкта пізнання та діяльності, а також розуміння цінності його суб'єктної позиції у засвоєнні знань й особистісному розвитку, що активно презентована у педагогічному дискурсі ХХ століття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні дослідники виявляють значний інтерес до питань формування суб'єктності особистості. Її сутнісні характеристики, механізми становлення та особливості прояву стали предметом зацікавлення представників вітчизняної та зарубіжної психологічної науки (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, В. Петровський, В. Татенко [5]), філософів (J. Trzópek [13]) та педагогів (J. Bałachowicz [10], L. Górka [11], M. Stasiak [12]). У контексті нашого дослідження особливо актуальними є думки М. Stasiak, який акцентує увагу на необхідності створення спеціального напрямку наукових пошуків у педагогіці – педагогіки суб'єктності.

Окрім сучасних підходів до розкриття питань формування суб'єктності учнівської молоді, проведено й історико-педагогічні розвідки, в яких відображено

проблеми становлення суб'єктності й ідентичності особистості в контексті історії виховання (Т. Hejnicka-Bezwińska).

У вітчизняних історико-педагогічних дослідженнях суб'єктність школярів не була предметом спеціального аналізу. Однак простежується значний інтерес науковців до вивчення її окремих аспектів, а саме, цілісності особистості школяра, прояву його активності у навчанні і вихованні (С. Вдович [1], К. Ямкова [9]), особливостей організації педагогічного процесу, в якому реалізується суб'єктний потенціал особистості (В. Кириліва [2], О. Попова [4]).

У зв'язку з актуальністю досліджуваних питань вважаємо доцільним розглянути те теоретичне підґрунтя становлення ідеї суб'єктності у ретроспективі досліджень ХХ століття, яке слугує основою для вдосконалення сучасної освітньої ситуації, в якій зростає інтерес до особистості школяра. Адже побудова нових освітніх технологій не можлива без врахування попереднього досвіду і знань.

**Мета статті** – розкриття актуальних проблем вивчення суб'єктності особистості школяра в історико-педагогічному контексті дослідження педагогічного процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття "суб'єкт", "суб'єкт пізнання", "суб'єктність" набули особливої актуальності у дослідженнях педагогів і психологів ХХ століття, коли змінилися орієнтири освіти та ставлення до учасників освітнього процесу. Починаючи з 20-х років ХХ ст., у вітчизняній філософській, психологічній та педагогічній науці як альтернатива безсуб'єктній парадигмі, де пізнання і діяльність пояснювалися без активної ролі людини, поступово обґрунтовується антропологічна парадигма, суб'єктний підхід, орієнтація на вільний, індивідуальний, творчий розвиток дитини, формування у неї активної життєвої позиції. Саме ці наукові конструкти стали основою формування уявлень про суб'єктність особистості у сучасному розумінні.

Категорія "суб'єкт" за своїм походженням є філософською (М. Бердяєв, Ф. Brentano, Г. Гегель, Е. Гуссерль, М. Каган, М. Мамардашвілі, Ж.-П. Сартр та ін.). Філософи визнавали людину вільним, активним суб'єктом, що пізнає дійсність. Вони підкреслювали творчу роль суб'єкта і активний вплив теоретичних передумов на емпіричний матеріал, бачили кінцеве завдання у пануванні людини над силами природи, у відкритті та винаході технічних засобів, у пізнанні та вдосконаленні природи.

Достатньо широке використання категорія "суб'єкт" отримала у вітчизняній психології. Йдеться про філософсько-психологічну концепцію суб'єкта життєдіяльності С. Рубінштейна; теоретико-методологічний аналіз проблеми суб'єкта К. Абульхановою-Славською, М. Басовим, А. Брушлінським, О. Осницьким, В. Татенком та ін. Вказуючи на важливість впорядкування категоріального апарату науки, психологи водночас констатують і неоднозначність поглядів на сутність, механізми прояву та зв'язок з іншими психологічними категоріями цього наукового феномену. На думку В. Татенка, суб'єктність "відображає, насамперед, характер активності людини як суб'єкта і розкривається в таких поняттях як вільний, самостійний, автономний, ініціативний, творчий, оригінальний" [5, с. 224].

У педагогічній науці "суб'єктність" не завжди була представлена як наукова категорія, але семантично вона стала визначальним елементом таких теоретичних конструктів як людиноцентризм, дитиноцентризм, особистісно-орієнтований підхід до навчання, виховання і розвитку, гуманістична та цілісно-гуманітарна педагогічні парадигми. На їх основі будувалось вивчення позиції школяра у навчанні. Чітко диференційованим є розуміння того факту, що учень є об'єктом викладання та суб'єктом учіння. У цій дихотомічності функцій педагогічного процесу виявляється складність розуміння тих аспектів взаємодії у системі "вчитель – учень", які з одного боку, відображають формально-рольовий контекст педагогічного процесу, а з іншого – вказують на потребу включення учня у процес учіння, де й виявляється його суб'єктність. Однак саме тут і виникають основні проблемні питання: що таке суб'єктність як наукова категорія педагогіки, яким є її розуміння стосовно школяра, якими критеріями описується його суб'єктність у практиці навчання і виховання. Отже, категорія "суб'єктність" повинна набути нового статусу у педагогічній науці та отримати наукове обґрунтування.

Серед нечисленних дефініцій "суб'єктності" у педагогічних виданнях простежується її розуміння як соціально-ціннісної якості особистості, що позначає "здатність людини бути стратегом діяльності, ставити цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії та оцінювати їх відповідність задуму, корегувати цілі тощо" [3, с. 329]. А в історії становлення педагогічної думки простежується тенденція до оперування атрибутивними характеристиками суб'єктності, які, на наш погляд, її презентують найяскравіше. Йдеться про *активність* і *цілісність* особистості. Тому для вивчення передісторії виникнення та теоретико-методологічних засад аналізу цього наукового феномену, звернемося до уявлень про атрибути суб'єктності, які представлені у працях педагогів середини ХІХ – початку ХХ століття.

Безцінними у цьому контексті є науково-педагогічні погляди К. Ушинського. Бачення ним потреби у розробці цілісного наукового знання про людину відображено у фундаментальній праці "Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології". Створення цього напрямку у педагогічній науці стало визначальним моментом пояснення і розуміння не тільки самого процесу виховання, але й сутнісних характеристик розвитку особистості. Докладний аналіз основних особливостей прояву людської природи автором представле-

ний кризь призму трикомпонентної будови людини – її тіла, душі і духовного, де розвиток відображає процес сходження від фізіологічного до душевного, а від душевного – до духовного. Для К. Ушинського [8] метою виховання є "сама людина, а в людині її душа", яка має вроджене прагнення до свідомої та вільної діяльності, тобто характеризується у суб'єктності. Крім того, суб'єктною основою свідомості в теорії К. Ушинського можна розглядати переживання, що забезпечують ставлення людини до світу і самої себе, відкривають шлях розвитку її душі і розуму.

У той самий час людина як вільна і відповідальна особистість постала у працях видатного філософа і педагога П. Юркевича. В основі його поглядів лежить уявлення про цілісність людського духу та всебічне і гармонійне його розкриття через цілісну освіту духу [6, с. 295-297]. С. Миропольський вказував на важливість вироблення у дитини активної життєвої позиції та необхідності підготовки її до виконання життєвих завдань [6, с. 418]. М. Пироговим визначено провідну роль школи у формуванні "істинної людини", яка вписується у сучасне розуміння "суб'єктності" [6, с. 311]. Г. Врецьона розглядав дитину активним учасником виховного процесу [6, с. 409]. Отже, у другій половині ХІХ ст., коли система освіти була безособистісно орієнтованою (через державну політику), з'явилися прогресивні ідеї виховання Людини, яка характеризується суб'єктною позицією у засвоєнні суспільного досвіду.

Подальший розвиток питання суб'єктності отримали у педагогічній думці та практиці навчання і виховання на початку ХХ століття. Прихильники демократичних, гуманістичних засад організації шкільної справи (В. Дурдуківський, Т. Лубенець, О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіга та ін.) у своїх працях вказували на потребу у визнанні права дитини на саморозвиток, її здатність до активності у процесі засвоєння знань. Так, у 1903 р. Т. Лубенець публікує "Педагогічні бесіди", де відзначає, що грамотність без розвинутої свідомості є "мертвим капіталом" [7, с. 71], "Проект української школи" Я. Чепіги (1913) містить вказівку на вільний і нормальний розвиток фізичних і духовних сил дитини, її індивідуальних рис [7, с. 92], а 1916 р. позначений працею О. Музиченка "Виховуючий вплив навчання", в якій акцентується увага на активності школярів як суб'єктів навчання, що знають чого вони хочуть, вміють хотіти і досягати бажаного [7, с. 198].

Зважаючи на взаємозв'язок суспільної ситуації та педагогічної реальності, варто вказати на вплив політичних подій ХХ століття в Україні на становленні як наукової теорії, так і практики навчання, виховання й розвитку підростаючого покоління. Йдеться про активізацію ідей відродження національної школи на початку століття, новаторські ідеї 20-х рр. (розквіт педологічного підходу), авторитарний варіант "школи навчання" 30-х рр., продуктивні теорії навчання і виховання 50 – 60-х рр., реформування системи освіти наприкінці 80-х рр., розвиток особистісно-орієнтованих підходів у 90-ті рр. ХХ століття. Окреслені віхи відображають основні суспільні процеси, які визначали зміст соціального замовлення на підготовку підростаючого покоління у конкретний період розвитку держави.

Однак не можна однозначно стверджувати, що в ті чи інші періоди становлення української школи одно-



значно тлумачилися змістові та процесуальні аспекти навчання і виховання дітей. Традиційність, догматичність та прогресивність не просто змінювали одна одну, вони визрівали в умовах як державної регламентації навчально-виховного процесу та його основних орієнтирів, так і у поглядах тих, хто реально навчав і виховував школярів.

Значно змінилися погляди на учня та його місце у системі навчання і виховання у другій половині ХХ століття. Актуалізувалися питання не тільки його активності, але й творчості, самостійності. Отже, розширювалися уявлення про прояви суб'єктності.

Вітчизняний педагогічний простір цього періоду наповнений значним потенціалом прогресивних ідей та способів їх реалізації, в яких можливо виокремити прояв суб'єктності школярів. Однак він ще недостатньо досліджений, не зважаючи на те, що гіпотетично про цю властивість непрямо (через розкриття атрибутів) писали Г. Ващенко, С. Русова, В. Сухомлинський, І. Бех, О. Вишневський, І. Зязюн та ін.

Отже, можемо констатувати потребу у побудові науково-теоретичного знання про суб'єктність особистості у педагогічному дискурсі, його місце серед педагогічних категорій. Особливо важливим стає дослідження досягнень науки зі становлення теорії суб'єктності особистості та її взаємозв'язку з цінностями й пріоритетами педагогічних концепцій ХХ століття, поглядів

науковців і практиків щодо освітніх реалій цього історичного етапу.

**Висновок.** Актуальність для теорії і практики педагогічної науки категорії "суб'єктність особистості" та неоднозначність її розуміння й оцінки детермінує проведення історико-теоретичного аналізу виникнення і розвитку цього конструкту, виявлення основних підходів до його розробки, а також перспектив використання суб'єкт-орієнтованого підходу у сучасному освітньому просторі. Суб'єктність відображає цілісний підхід до розгляду особистості, вказує на її діяльний характер та активно-перетворювальні функції.

Період ХХ століття пов'язується з активізацією досліджень суб'єктності особистості у філософсько-психологічному та педагогічному дискурсах. В історії науки виокремлюється певна динаміка розвитку категорії "суб'єктність особистості": від філософського розуміння – до психологічного поняття, від психологічного поняття – до педагогічного конструкта в теорії і практиці освітнього процесу.

**Подальші** наукові розвідки ми пов'язуємо з дослідженням особливостей розвитку ідей суб'єктності особистості як міждисциплінарної категорії та системно-інтегративним підходом до окреслення її сутнісних характеристик, критеріїв аналізу та способів інтеграції у педагогічній науці.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вдович С.М. Розвиток ідей гуманної педагогіки в Західній Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.): дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / С.М.Вдович; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1998. – 210 с.
2. Кирилів В.О. Розвивальне навчання в дослідженнях і експериментах харківських педагогів (60-90 рр. ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.О.Кирилів; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2014. – 20 с.
3. Коджаспирова Г. Словарь по педагогике / Г. Коджаспирова, А. Коджаспиров. – М.: ИКЦ "МарТ", 2005. – 448 с.
4. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.В. Попова; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2001. – 530 с.
5. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: [монография] / В.А. Татенко. – К.: Видавничий центр "Провіта", 1996. – 404 с.
6. Українська педагогіка в персоналіях: [у 2 кн.; / за ред. О.В. Сухомлинської]. – К.: Либідь, 2005. – Кн.1 – Х – ХІХ ст. – 622 с.
7. Українська педагогіка в персоналіях: [у 2 кн. / ред. О.В. Сухомлинської]. – К.: Либідь, 2005. – Кн.2. – ХХ ст. – 550 с.
8. Ушинский К.Д. Материалы к третьему тому "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии" / К.Д. Константин. – URL: [http://az.lib.ru/u/ushinskij\\_k\\_d/text\\_1870\\_chelovek\\_kak\\_predmet\\_vospitaniya\\_tom\\_3.shtml](http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1870_chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_3.shtml)
9. Ямкова К.С. Ідеї розвитку соціальної активності учнівської молоді у вітчизняній педагогічній спадщині першої половини ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.С.Ямкова; Мелітоп. держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Мелітополь, 2012. – 253 с.
10. Bałachowicz J. Kategoria podmiotowości jako wyznacznik przemian stylu pracy współczesnego nauczyciela [w:] I. Ada-mek, W. Żmijewska (red.), Nauczyciel w systemie edukacyjnym teraźniejszości i przyszłość. – Kraków: Wyd. Nauk. UP, 2009. – S. 12.
11. Górka L. Podmiot i podmiotowość w wychowaniu. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej: [monografia] / L.Górka. – Szczecin, 2008. – 324 s.
12. Stasiak M.K. Refleksje wokół pojęcia podmiotowości / Maki-ry K. Stasiak [W:] "Civitas Homini-bus. Rocznik filozoficzno-społeczny". – Łódź: Wyd.WSHE, 2006. – Cz. 1. – S. 5–8.
13. Trzópek J. Na tropach podmiotu: Między filozoficznymi a empirycznymi ujęciami podmiotu / J. Trzópek. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013. – 388 s.

#### REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Vdovych S.M. Development of ideas of humane pedagogics in Western Ukraine (the end of the 19<sup>th</sup> – the beginning of the 20<sup>th</sup> century): dis... kand. ped. sc: 13.00.01 / S.M. Vdovych; Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education APS of Ukraine. - K., 1998. - 210 p.
2. Kyrylyva V.O. Developmental teaching in research and experiments of Kharkiv pedagogues (60–90-ies of the 20<sup>th</sup> century): abst. dis. ... kand. ped.sc : 13.00.01 / V.O. Kyrylyva; Kharkiv. Nat. Ped. University n.a. G.S. Skovoroda. - H., 2014. - 20 p.
3. Kodzhaspirova G. Dictionary of pedagogy / G. Kodzhaspirova, A. Kodzhaspirov. – M.: IKTs "MarT", 2005. – 448 p.
4. Popova O.V. Development of innovative processes in secondary educational institutions of Ukraine in the 20<sup>th</sup> century: dss... dr. ped. sc: 13.00.01 / O.V. Popova; Kharkiv. Nat. Ped. University n.a. G.S. Skovoroda. - H., 2001. – 530 p.
5. Tatenko V.A. Psychology in the subjective dimension: [monografiya] / V.A. Tatenko. – K.: Pub. "Prosvita", 1996. – 404 p.
6. Ukrainian pedagogy in personalities [in 2 vol.; / ed. O. Sukhomlyns'ka]. – K.: Lybid, 2005. – Vol.1 – X – XIX cc. – 622 p.
7. Ukrainian pedagogy in personalities [in 2 vol.; / ed. O.V. Sukhomlyns'ka]. – K.: Lybid, 2005. – Vol.2. – XX cc. – 550 p.
8. Ushinskiy K.D. Materials to the third volume "Man as a subject matter of upbringing. Experience of pedagogical anthropology" / K.D. Ushinskiy URL: [http://az.lib.ru/u/ushinskij\\_k\\_d/text\\_1870\\_chelovek\\_kak\\_predmet\\_vospitaniya\\_tom\\_3.shtml](http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1870_chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_3.shtml)
9. Yamkova K.S. Ideas of the development of social activity of school youth in Ukrainian pedagogical heritage in the 1<sup>st</sup> half of the 20<sup>th</sup> century: dis. ... kand. ped. sc: 13.00.01 / K.S. Yamkova; Melitopol State Ped. University n.a. Bohdan Khmelnytsky. - Melitopol, 2012. - 253 p.

**Halyan O. Agency of the individual student in the pedagogical discourse of the 20<sup>th</sup> century: problem definition**

**Abstract.** The article highlights the importance of the historical and pedagogical approach towards the analysis of agency of students. It is determined that knowing peculiarities of the development of the idea of agency in retrospective studies of the 20<sup>th</sup> century is the basis for improving the present-day education in which interest in the personality of a student is growing. It is outlined that tendencies of forming ideas about agency in the pedagogical discourse of the 20<sup>th</sup> century were defined by the public policy in education, by social order to prepare the younger generation for life in a particular historical period. The author also points out the need for a detailed analysis of the views of leading scholars and practitioners on the essential characteristics and attributes of the "agency of the student" as an educational category and a theoretical and methodological basis for improving the educational process.

**Keywords:** *agent; agency; agency of the student's personality; activity; integrity; pedagogical discourse of the 20<sup>th</sup> century*

**Галян Е.И. Субъектность личности школьника в педагогическом дискурсе XX века: постановка проблемы**

**Аннотация.** В статье обосновывается важность историко-педагогического подхода к исследованию вопросов субъектности школьников; очерчены тенденции формирования представлений о субъектности в педагогическом дискурсе XX века; определена потребность в подробном анализе взглядов ведущих ученых и практиков на сущностные характеристики и атрибутивные особенности субъектности личности школьника как педагогической категории и теоретико-методологической основы совершенствования педагогического процесса.

**Ключевые слова:** *субъект; субъектность; субъектность личности школьника; активность; целостность; педагогический дискурс XX века*

**Ершова Л.М.**

## **Феномен трансформации в историко-педагогическом исследовании воспитательного идеала**

*Ершова Людмила Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант  
Житомирский государственный университет имени И.Я. Франко, г. Житомир, Украина*

**Аннотация:** Изучение воспитательного идеала в историко-педагогической науке представляет интерес с точки зрения анализа его как динамичного междисциплинарного явления, имеющего влияние на общественное сознание и поведение. В статье изложены результаты анализа понятия "трансформация" как основного термина, отображающего изменения в содержании, структуре, направленности и действенности воспитательного идеала как историко-педагогического феномена. Понятие "трансформация" представлено как междисциплинарный феномен, объединяющий понятийный аппарат истории педагогики с другими науками (историей, экономикой, литературоведением, политологией, социологией, философией), предметом которых в той или иной степени является общественный идеал, в состав которого входит идеал воспитательный. Показано, что термин "трансформация" можно применять для обозначения всех типов существенных изменений основных структур и систем определенно общества. Проанализированы основные отличия этого понятия с рядом смежных – "изменение", "эволюция", "модернизация", "революция", "реформа", "развитие". Определено содержание понятия "трансформация" как историко-педагогического феномена в нескольких значениях: широком социальном (общая форма развития образовательно-воспитательных систем), широком педагогическом (эволюция/реформирование/модернизация формы и содержания образовательно-воспитательной политики государства по выработке общей стратегии и программы воспитания нового идеала личности), узком педагогическом (общие изменения в содержании, структуре, действенности и направленности идеала, достигаемые целенаправленной деятельностью учителей и воспитателей) и предельно узком педагогическом (конкретные изменения в сознании определенного субъекта относительно основных императивов его собственного воспитательного идеала).

**Ключевые слова:** воспитательный идеал, трансформация, история педагогики, терминологический аппарат

**Введение.** Анализ эволюции представлений о воспитательном идеале как цели воспитания на разных этапах развития человечества и, в частности, на территории подросийской Украины XIX – начала XX в., требует научного обоснования понятия "трансформация" как ключевого термина исследования историко-педагогических изменений в содержании, структуре, направленности и действенности воспитательного идеала. Современная отрасль научных знаний (гуманитарных, социально-экономических, общественно-политических и исторических) предлагает достаточно широкую концептуальную матрицу понимания трансформационных процессов. В отечественной историко-педагогической науке также имеется довольно много информации о воспитательном идеале, которая позволяет говорить о нем как о многогранном явлении, требующем глубокого междисциплинарного изучения.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Известно, что проблемы идеала воспитания изучались в рамках разных научных направлений: философского (Т. Билан, О. Вдовина, В. Викторова, И. Дяконова, С. Івашевский, Л. Ільницький, О. Кендус, Л. Никифорова), исторического (Н. Жмуд, Р. Чмелик, О. Кись), политологического (О. Пашкова, І. Флис), филологического (Л. Кулишенко, Л. Мафтин) и др. Воспитательный идеал активно изучает отечественная педагогическая наука (А. Алексюк, Е. Вишневикий, С. Гончаренко, Л. Вовк, С. Золотухина, Ю. Левченко, І. Пидласый, Н. Опанасенко, М. Стельмахович, О. Сухомлинская, В. Ягупов). Особый акцент современных историко-педагогических исследований обращен на изучение отдельных аспектов этой проблемы: особенностей освещения проблемы воспитательного идеала в творчестве выдающихся педагогов (Г. Бугайцева, Н. Дичек, В. Довбня, О. Жаданова, Р. Іванський, Н. Калита, Н. Михайлица, В. Яковенко), специфики функционирования этого феномена в разных странах и регионах Украины (Н. Баркова, О. Караманов, А. Коцопей, Н. Кошечко, О. Кулишева, М. Кухта, Е. Опанасенко, Н. Чернишова), изучения истории и механизмов формирования воспитательного идеала в современной системе образования (А. Афанасьев, А. Геоцентова, К. Дорошенко, Н. Ищук, О. Кущенко, О. Лучанинова, Л. Примачок, Г. Романкевич, Л. Смалиус) и т.п. Однако проблема изучения механизмов трансформации воспитательного идеала остается на периферии современных историко-педагогических исследований.

**Целью** статьи является анализ понятия "трансформация" как междисциплинарного феномена, объединяющего терминологические аппараты истории педагогики и других наук, с целью адаптации его к историко-педагогическому изучению воспитательного идеала.

**Материалы и методы.** На основе сравнительного анализа и обобщения особенностей изложения сути понятия "трансформация" в исследованиях гуманитарных, социально-экономических, общественно-политических и исторических наук выделен терминологический аппарат проблемы и обоснована целесообразность его применения к историко-педагогическому исследованию феномена трансформации воспитательного идеала.

**Результаты и их обсуждение.** Известно, что энциклопедическая литература в целом объясняет трансформацию как процесс преодоления существенных элементов старого порядка и достижения нового качества определенной системы (например, образовательно-воспитательной системы, системы воспитательных идеалов, ориентиров, ценностей, элит, моделей человека). В широком научном понимании понятие "трансформация" определяется как изменение, преобразование вида, формы, существенных свойств того или иного объекта, в философии – взаимно стимулирующие изменения моделей социального действия или изменения функционирования социальных институтов, связанные с преднамеренным целенаправленным влиянием номинальных установок (формальных норм, процедур, правил), в социологии – видоизменение социальных институтов и структур, которое может сопровождаться их коренным обновлением. Очевидно, что в каждом из этих определений присутствуют элементы, касающиеся проблемы трансформации воспитательного идеала как историко-педагогического феномена, поскольку обнаруживают логическую связь с истори-

ко-педагогическим понятийным аппаратом (например, воспитательный идеал, как модель человека, зависит от определенного времени и пространства, целеполагающей деятельности образовательно-воспитательных учреждений, особенностей системы социальных, национальных, профессиональных, гендерных и других идеалов воспитания и т.д.). То есть понятие "трансформация" можно рассматривать как междисциплинарный феномен, объединяющий понятийный аппарат истории педагогики с другими науками, предметом которых является общественный идеал, включающий в свою структуру идеал воспитательный.

В современных научных исследованиях термин "трансформация" часто используется в одном ряду с понятиями "изменение", "эволюция", "модернизация", "революция", "реформа", "развитие" [4, с. 19]. Дж. Несбит и П. Эбурдин [6] утверждали, что термин "трансформация" можно применять для обозначения всех типов существенных изменений основных структур и систем определенного общества (модернизации, возврата к традиции, замены одной формы традиционного общества другой). В. Базилевич и В. Ильин трактуют трансформацию в контексте определения исторического пути человечества – как многолинейный, полицентрический, многомерный процесс сверхсложной конфигурации, развитие которого нельзя сводить к совокупности изменений поступательного характера, так как он отображается в саморазвитии и самосовершенствовании общечеловеческих, архетипических структур и ценностей, "которые в индивидуальном развитии каждой из цивилизаций обогащаются новыми и новыми смысловыми оттенками" [2, с. 608]. Н. Гражевская анализирует соотношение понятий "эволюция" и "трансформация", демонстрируя их взаимозависимость [4, с. 23]. И. Телилим, различая понятия "реформа" и "трансформация", отмечает, что первый термин касается преобразования, перестройки или изменения формы предмета исследования, а второй – его содержания и структурных элементов. Общим для этих понятий исследовательница считает то, что они "служат инструментом творения мира других ценностей" [9, с. 141]. А. Субетто считает трансформацию "моментом социальной эволюции" и механизмом формирования носферной личности, способной вывести человечество из экологического тупика [7, с. 585-586].

Непосредственное отношение к проблеме воспитательного идеала имеют также политологические студии, посвященные феномену трансформации "политического человека" (лица, лидера, элиты, коллектива), который путем изменения/замены идей, норм и ценностей обуславливает трансформацию политической культуры отдельной личности и общества в целом [1, с. 206]. Л. Мандзий, например, обнаружил зависимость эволюционных и революционных изменений в идеологии общества от механизмов трансформации элиты. В этом контексте видна связь между качеством элиты (ценности, моральность, активность) и образовательной политикой государства, оказывающей решающее влияние на формирование системы воспитательных идеалов общества и выбор стратегии его развития [5, с. 50]. В русле философии образования, А. Яценко рассматривал трансформацию как превращение объективных факторов, определяющих поведение человека, в

факторы сознания, чувств, воли, желаний, являющихся формой идеальных побудительных сил – основных детерминант сознательной целеполагающей деятельности, целью которой является формирование нового человека [10, с. 56].

В истории педагогики феномен трансформации приобрел актуальность с развитием обоснованного К. Ушинским антропологического подхода, предусматривающего системное использование данных различных наук о человеке как предмете воспитания. Таким образом, воспитательный идеал человека впервые рассматривался как результат количественных и качественных изменений, обусловленных общественно-политическими, социально-экономическими, культурно-историческими, педагогическими факторами. Исследование трансформации воспитательного идеала стало также объектом внимания в исследованиях Г. Ващенко, О. Сухомлинской, М. Стельмаховича и других отечественных педагогов.

Одним из первых в XX в. особенности трансформации воспитательных идеалов обосновал Г. Ващенко. Он отмечал, что "значительные изменения в жизни народа ведут за собой и изменения в его воспитательной системе, и в первую очередь в воспитательном идеале" [3, с. 11]. Ученый доказал, что эти изменения сопровождаются борьбой различных педагогических течений, отражающих разные идеологии, могут выходить за пределы государства или нации и чаще всего происходят в переломные исторические эпохи. О. Сухомлинская показала, как средневековый идеал "благочестивого человека" в эпоху Возрождения был заменен исполненным собственного достоинства человеком "обожаемым", который в эпоху Просвещения эволюционировал в "счастливого мыслящего и трудолюбивого человека", а в советское время трансформировался в атеистическую личность, в свою очередь вытесненную идеалом "человека духовного" [8, с. 6-11].

Обобщая изложенное, можно утверждать, что трансформация воспитательного идеала в широком социальном смысле – это общая форма развития образовательно-воспитательных систем, связанная с эволюционными и революционными изменениями в обществе и государстве, которые отражаются на содержании, структуре, направленности и действенности сформированной в их рамках системы воспитательных идеалов. Эволюционная форма развития воспитательного идеала предполагает накопление количественных и качественных изменений параметров образовательно-воспитательной системы. Эволюционной трансформации этой системы свойственны: постепенный рост ее неустойчивости (нарушение баланса в системе господствующих ценностей, появление противоречий между семейными, общественными и государственными идеалами, возникновение антагонизма ценностей разных поколений или социальных слоев) и энтропия (отклонения в поведении значительной части людей, являющейся формой социальной патологии, обуславливающей мировоззрение, менталитет, идеологему поведения и государственного строительства). Примером энтропии как патологического отклонения от общечеловеческих и христианских идеалов может, например, служить коммунистический идеал, который породил ряд этнотропических идеалов (анти-идеалов или негативных

идеалов, которые в результате длительного и системного идеологического зомбирования получили статус позитивных) – "бдительного гражданина", повсюду ищущего коварного врага, "чекиста", мораль которого регулировалась только интересами партии и т.п. Рост количественных изменений до критической массы приводит к революционной трансформации, что означает качественный скачок и переход к новой диссипативной структуре как образовательно-воспитательной системы, так и системы сложившихся благодаря ей воспитательных идеалов.

Трансформация воспитательного идеала в широком педагогическом смысле – это процесс изменения формы и содержания образовательно-воспитательной политики государства по выработке общей стратегии и программы воспитания идеальной личности во всех подчиненных государству образовательно-воспитательных учреждениях. Такая трансформация осуществлялась специальными государственными институтами и предусматривала разработку и внедрение нового эталона личности как образца для подражания. Например, Екатерина II с целью формирования "новой породы людей" ввела закрытые учебные заведения, как новую форму организации обучения и воспитания, призванную устранить негативное влияние на воспитанников семьи и окружения. Для этого образовательным идеологом И. Бецким был подготовлен "Генеральный план воспитания", призванный организовывать воспитание "полезных граждан", а Ф.И. Янковичем де Мириево разработан "моральный кодекс" нового человека. Созданное в 1802 г министерство народного просвещения должно было создать условия для формирования нового воспитательного идеала гражданина, основными концептами которого были самодержавие, народность и православие.

Трансформация воспитательного идеала в узком педагогическом смысле – это изменения в содержании, структуре, действенности и направленности идеала, обусловленные целенаправленной деятельностью учителей и воспитателей. Эти изменения зависят от многих факторов: профессионализма педагога, особенностей мотивации воспитанника; эффективности условий обучения и воспитания; согласованности действий заведения, семьи и общества; соответствия государственной образовательной политики ключевым общественным запросам и т.д.

Трансформация воспитательного идеала в предельно узком педагогическом смысле предусматривает конкретные изменения в сознании определенного субъекта относительно основных императивов его собственного воспитательного идеала. Это своего рода коррекция личностных притязаний, которая осуществляется благодаря применению индивидуального подхода педагога к формированию личности воспитанника или реализации программы самовоспитания.

**Выводы.** Изучение эволюции представлений о воспитательном идеале как цели воспитания на разных этапах развития человечества позволяет говорить о том, что ключевым термином исследования историко-педагогических изменений в его содержании, структуре, направленности и действенности является понятие "трансформация". В работе акцентировано внимание на междисциплинарности определений его сущности и необходимости адаптации к историко-педагогической проблематике. Понятие "трансформация" представлено как междисциплинарный феномен, объединяющий понятийный аппарат историко-педагогической науки с другими науками (историей, экономикой, литературоведением, политологией, социологией, философией), предметом которых в той или иной степени является общественный идеал, в состав которого входит идеал воспитательный. В общенаучном смысле трансформация – это изменение, преобразование того или иного объекта (его вида, формы, основных свойств), процесс преодоления существенных элементов старого порядка и достижения нового качества определенной системы (например, системы ценностей или идеалов), в философии – взаимно стимулирующие изменения моделей социального действия или изменения функционирования социальных институтов, связанные с преднамеренным целенаправленным влиянием номинальных установок, в социологии – видоизменение социальных институтов и структур, сопровождающееся их коренным обновлением, в экономике – изменение или реформирование экономических систем, в литературоведении – количественные и качественные изменения литературных идеалов и образов человека, общества, эпохи. Доказано, что термин "трансформация" можно применять для обозначения всех типов существенных изменений основных структур и систем определенного общества. Проанализированы основные отличия этого понятия с рядом смежных – "изменение", "эволюция", "модернизация", "революция", "реформа", "развитие". Определено содержание понятия "трансформация" как историко-педагогического феномена в нескольких значениях: широком социальном (общая форма развития образовательно-воспитательных систем), широком педагогическом (эволюция/реформирование/модернизация формы и содержания образовательно-воспитательной политики государства по выработке общей стратегии и программы воспитания нового идеала личности), узком педагогическом (общие изменения в содержании, структуре, действенности и направленности идеала, достигаемые целенаправленной деятельностью учителей и воспитателей) и предельно узком педагогическом (конкретные изменения/преобразования в сознании определенного субъекта относительно основных императивов его собственного воспитательного идеала).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ашин Г.К. Курс элитологии / Г. К. Ашин, Е. В. Охотский. – М. : ЗАО «Спортакадемпресс», 1999. – 368 с.
2. Базилевич В. Метафізика економіки: монографія / В. Базилевич, В. Ільїн. – К. : Знання-Прес, 2007. – 718 с.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків / Г. Ващенко. – Том I. – Третє видання. – Полтава : «Полтавський вісник», 1994. – 192 с.
4. Гражевська Н.І. Відображення трансформаційних процесів у системі категорій соціально-економічної динаміки / Н.І. Гражевська // Економічна теорія. – 2007. – № 4. – С. 19–29.
5. Мандзій Л. Політична еліта в перехідних суспільствах / Л. Мандзій // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного ун-ту. – 2008. – Вип. XXII : Політична еліта в історії України. – С. 50–61.

6. Нэсбитт Дж. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции. Год 2000 : десять новых направлений на 90-е годы / Дж. Нэсбитт, П. Эбурдин. – М. : Республика, 1992. – 416 с.
7. Субетто А.И. Сочинения. Ноосферизм : в 5-ти тт. / А.И. Субетто. – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007–. – Т. 5. Книга 2: Ноосферное или Неклассическое обществоведение: поиск оснований/ [под ред. Л.А. Зеленова]. – 2007. – 628 с.
8. Сухомлинська О. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / О. Сухомлинська // Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 1. – С. 5–15.
9. Телилим І.В. Особливості трансформації політичних систем у країнах пострадянського простору / І.В. Телилим // Вісник СевНТУ : зб. наук. пр. Серія : Політологія.– 2011. – Вип. 123. – С. 141–144.
10. Яценко А.И. Целеполагание и идеалы / А.И. Яценко. – К. : Наукова думка, 1977. – 276 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ashin G.K. Course of elitology / G.K. Ashin, E.V. Ohotskiy. – М. : ЗАО «Sportakadempres», 1999. – 368 p.
2. Bazilevich V. Metaphysics of economy : monograph / V. Bazilevich, V. Iliin. – К. : Znannya-Pres, 2007. – 718 p.
3. Vaschenko G. Educator ideal. Textbook for teachers, caregivers, young people and parents / G. Vaschenko. – Vol. I. – 3d edi. – Poltava : «Poltavskiy visnik», 1994. – 192 p.
4. Grazhevskaya N.I. A reflection of transformation processes in the system of categories of socio-economic dynamics / N.I. Grazevskaya // Economic theory. – 2007. – № 4. – P. 19–29.
5. Mandziy L. A political elite in transitional societies / L. Mandziy // Scientific works of History Department of Zaporozhye State University. – 2008. – Vip. HHII : The political elite in the history of Ukraine. – P. 50–61.
6. Nesbitt Dzh. What waits us in 90th. Megatendences. Year 2000 : ten new directions on 90th / Dzh. Nesbitt, P. Eburdin. – М. : Respublika, 1992. – 416 p.
7. Subetto A. I. Sochineniya. Noosferizm : v 5-ti tt. / A. I. Subetto. – Kostroma : KGU im. N.A. Nekrasova, 2007– Vol. 5. 2 book: Noospherical or Nonclassical social science: search of grounds. – 2007. – 628 p.
8. Suhomlinska O. A pedagogical ideal through the prism of theories of morality / O. Suhomlinska // Pedagogical science. – 2009. – Vip. 1. – P. 5–15.
9. Telilim I.V. Features of transformation of the political systems in the countries of post-soviet space / I.V. Telilim // Bulletin SevNTU : Collection of scientific works: Politologiya.– 2011. – Vip. 123. – P. 141–144.
10. Yatsenko A.I. Purposefulness and ideals / A.I. Yatsenko. – К. : Naukova dumka, 1977. – 276 p.

#### Yershova L.M. The Phenomenon of Transformation in historical and pedagogical research of educator ideal

**Abstract:** Study of educator ideal in historical and pedagogical science is an interest from the point of view of analysis of him as dynamic interdisciplinary phenomenon having strong influence on public consciousness and behavior. In the article the results of analysis of concept are expounded «transformation» as a basic term, representing changes in maintenance, structure, orientation and effectiveness of educator ideal as historical and pedagogical phenomenon. Concept «transformation» it is presented as the interdisciplinary phenomenon, uniting the concept vehicle of historical and pedagogical science with other sciences (by history, economy, literary criticism, political science, sociology, philosophy), the article of that in one or another degree is a public ideal an ideal an educator enters in the complement of that. It is shown that term «transformation» is possible to apply for denotation of all types substantial changes of basic structures and systems of certain society. The basic differences of this concept are analysed with the row of contiguous is a «change», «evolution», «modernization» is «revolution», «reform», «development». Maintenance of concept «transformation» is certain as historical and pedagogical phenomenon in a few values: wide social (general form of development of the educationally-educator systems), wide pedagogical (evolution / reformation / modernisation of manner and matter of educationally-educator politics of the state on making of general strategy and program of education of new ideal of personality), narrow pedagogical (general changes are in maintenance, structure, effectiveness and orientation of ideal, arrived at by purposeful activity of teachers and educators) and maximum narrow pedagogical (concrete changes are in consciousness of certain subject of relatively basic imperatives of his own educator ideal).

**Keywords:** educator ideal, transformation, history of pedagogics, terminological vehicle

Марущак О.М.

Дитячі часописи мовних меншин України у навчально-виховному процесі початкової школи

Марущак Олександра Миколаївна,

асистент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна

**Анотація.** У статті розглянуто сучасний стан дитячих періодичних видань окремих мовних меншин України (польської, ромської, угорської, румунської) та окреслено перспективи використання часописів у навчально-виховному процесі шкіл із національною мовою навчання. Здійснено аналіз змістового наповнення журналів та газет у площині його застосування в початковій освіті. Запропоновані матеріали доцільно використовувати з метою пізнання національних духовних надбань, формування комунікативної компетентності школярів та набуття ними соціального досвіду.

**Ключові слова:** періодичні видання для дітей, мовна меншина, школи з національною мовою навчання, дидактичний матеріал друкованих видань

**Вступ.** Поява та друк якісних періодичних видань для дітей є важливою складовою культурного розвитку будь-якого народу, адже часописи виконують освітню, виховну і розважальну функції. Друковані журнали та газети для юного покоління допомагають формувати духовні, моральні, інтелектуальні та поведінкові основи читачів. Виняткового значення дитячі видання набувають для представників національних і мовних меншин, що в умовах іномовного середовища прагнуть зберегти власну національну ідентичність, мову, культуру, традиції та звичаї. Використання етнізованих часописів не лише у позанавчальний час, а й на уроках у школі, зокрема початковій, дає змогу оптимізувати процес формування свідомого та водночас толерантного громадянина – носія культурних надбань нації. З огляду на обмежений обсяг публікації, розглянемо періодичні видання мовних меншин, які проживають переважно на території Західної України: польської, ромської, угорської, румунської.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Становленню та розвитку ЗМІ різних мовних меншин на сьогодні приділяється належна увага. Питання формування дитячої літератури загалом у різні часи вивчали Б. Гошовський, Р. Зогуляк, Л. Кіліченко, П. Лещенко, Е. Огар, І. Проценко та ін. Різні аспекти функціонування дитячої періодичної преси розглядали Г. Корнєєва, Н. Кіт, У. Лешко, В. Лучук, В. Передирій та ін. Розвитку окремих видань мовних меншин присвячені дослідження А. Берені, Ю. Бідзіля, С. Ярмошкіна, В. Коцюби, Л. Баженова, Т. Пилипенко та ін. Попри це окреслена тема в аспекті навчально-виховного процесу початкової школи розкрита не досить повно, що і визначає новизну й актуальність нашої розвідки.

**Мета статті** – дослідити можливості використання дитячих періодичних видань мовами національних

меншин (польської, ромської, угорської, румунської) у процесі навчально-виховної діяльності початкової школи.

**Результати та їх обговорення.** Україна – багатонаціональна країна, на території якої проживає велика кількість національних меншин. Об'єктом нашої уваги стали мовні меншини, що мешкають переважно на території західної частини держави: польська, ромська, угорська та румунська. За предмет пошукової діяльності взято ті дитячі періодичні видання названих вище меншин, які доцільно використовувати у навчально-виховному процесі початкової школи.

Цілком зрозуміло, що кожна нація є джерелом розвитку автентичної свідомості, культури та мови. Цей розвиток відбувається шляхом прищеплювання національної ментальності з дитячого віку. Засобами національного виховання є всі надбання матеріальної та духовної культури: мова, традиції, предмети мистецтва, телебачення, радіо, Інтернет, та, звичайно, література. Для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку доступні не всі названі засоби, однак друковані видання, зокрема періодика для дітей, видаються одним із найбільш прийнятних.

Із метою задоволення мовних прав усіх громадян в Україні існує розгалужена система шкіл, навчання в яких ведеться мовами національних меншин. Так, викладання в державних школах здійснюється не лише українською, а й російською, польською, румунською, угорською, молдовською, словацькою, болгарською, німецькою, гагаузькою, новогрецькою, ромською та мовою іврит. Міністерство освіти і науки України [9] у 2010-2011 н.р. оприлюднило інформацію про кількість загальноосвітніх державних та комунальних навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин (табл. 1):

Таблиця 1. Загальноосвітні державні та комунальні навчальні заклади з навчанням мовами національних меншин

Мови навчання або вивчення	Кількість закладів	Кількість учнів	Кількість учнів, які вивчають мову як предмет	Кількість учнів, які вивчають мову факультативно або в гуртках
румунська	82	18866	578	289
угорська	66	15126	1091	390
молдовська	6	3877	2038	275
польська	5	1357	8338	3516
словацька	-	113	214	246
болгарська	-	65	10148	764
німецька	-	-	614729	-
новогрецька	-	-	3379	610
іврит	-	-	1915	13
гагаузька	-	-	1418	-

Навчання названими мовами ведеться здебільшого у таких регіонах: угорською та словацькою – в Закарпатській області, румунською – в Закарпатській та Чернівецькій областях, молдовською та болгарською – в Одеській області, польською – в Івано-Франківській, Львівській та Хмельницькій областях.

Міністерство пропонує перелік чинних навчальних програм для 1-4 класів загальноосвітніх навчальних закладів з навчання мовами національних меншин. Реалізація мовленнєвої змістової лінії у цих програмах передбачає обов'язкове ознайомлення школярів з дитячими періодичними виданнями. З огляду на прагнення формувати і розвивати у дітей національну самосвідомість і гідність, доцільно вивчати цю тему на матеріалі часописів мовою національних меншин. З'ясуємо, які можливості для цього створені в Україні.

### Періодика для дітей польською мовою

У липні 2012 року Державною реєстраційною службою України було зафіксовано початок роботи нового періодичного видання для дітей та молоді "Polak maly" (рис. 1).



Рис. 1. Перший номер журналу "Polak maly"

Часопис є проектом тижневика "Kurier Galicyjski". Польськомовний журнал виходить щомісяця у Львові та орієнтований на допомогу дітям у вивченні польської мови, культури та літератури. Як повідомляють у редакції видання, читачі дізнаються багато фактів і легенд з історії Польщі, можуть ознайомитися із захопливими історіями та оповіданнями, описами природи й елементами польської географії. Не оминають увагою автори також розваги для дітей – вірші, загадки, прислів'я, розмальовки. Для бажаючих опанувати мову у журналі публікуються зразки найпростіших діалогів, що допоможуть у її вивченні [1].

Окрім названого, у номерах видання містяться матеріали про національну символіку та свята, правила поведінки у школі, на дорозі та біля водойм, абетка для україномовних дітей, рубрика "Ortografia na wesolo", учнівські хитринки для швидкого запам'ятовування історичного та мовного матеріалу (найважливіші історичні дати, назви відмінків тощо), невеликі тематичні тестування, казки, байки та легенди різних країн світу, скоромовки. Тут також розміщено розповіді про тварин, рослин, птахів та їх життя у різні пори року.

Проаналізувавши змістове наповнення номерів журналу, ми дійшли висновку: журнал "Polak maly" – це якісне видання, спрямоване на формування та розвиток культури мовлення читачів, виховання у дитини польської національної свідомості, гідності та любові до етнічної Батьківщини, поваги до її мови і традицій. Зважаючи на це, використання часопису у межах національно-виховного процесу початкової школи є цілком слушним.

Засновником і видавцем іншого польськомовного видання – "Газети польської" ("Gazeta Polska") – є Польське наукове товариство у м. Житомир. Видається часопис із лютого 2002 року під керівництвом головного редактора Наталії Нагребельної. Газета є двомовним щотижневиком польської громади в Україні, матеріали якого мають суспільно-освітній характер. Мета видання – ознайомлення широкого кола читачів (як поляків, так і представників інших національностей) з історією та сьогоденням польської громади регіону. Для юних читачів часопис пропонує матеріали рубрики "Дитячий куточок". Автори газети друкують такі розділи для дітей: уроки вивчення польської мови та історії (Урок 18. Polska. Wiadomości ogólne); повчальні оповідання ("Zaufanie", "Wiarą silni", "Wrażliwa"); байки ("Muszka Łakomczuszka", "Bajka o rybaku i złotej rybce"); вірші ("Marzenia", "Zamówienie", "Luty", "O Aniołku który przynosił dzieciom sny", "Papież Jan Paweł II"); історії про життя святих ("Świętej Agaty", "Dziewicy i Męczennicy" (5 lutego)); розповіді про національні польські свята ("Święto Narodowe Trzeciego Maja"); лічилки ("Wyliczanki", "Rymowanki"); гуморески ("Agrobiznes w roku szczura"); прислів'я та приказки; інструкції до виконання цікавих саморобок: закладок, валентинок; завдання на увагу та ін. [5].

Таким чином, діти польськомовної меншини України можуть познайомитися із духовними національними надбаннями, а у поєднанні з методично виправданим та доречним використанням матеріалу видання у закладах освіти здобути базові знання рідної мови та навички її правильного уживання.

### Ромські (циганські) періодичні видання.

Роми – одна з найбільш вразливих етнічних громад держави. В українській спільноті існує упереджене ставлення до них, пов'язане насамперед із низьким рівнем соціальної інтеграції, складними побутовими умовами, іншою культурою та етнічними особливостями, завдяки яким роми значно відрізняються від загалу.

За даними перепису 2001 року, на території України проживають близько 48 тис. ромів [4], хоча це тільки офіційний показник. Як свідчать керівники ромських громадських організацій, насправді ця кількість значно більша. Ромська громада розпорошена по всій території України, однак найбільш сконцентровано її представники проживають на території Закарпатської, Донецької, Дніпропетровської та Одеської областей.

Питання друкованих ромських ЗМІ досить проблематичне. До сьогодні ця спільнота не має унормованої кодифікованої ромської мови, що суттєво ускладнює створення та функціонування масових ромських видань. Це відбувається не лише через об'єктивні складнощі видання часопису національною мовою, а ще й з



тієї причини, що ромськомовна читацька аудиторія не володіє своєю мовою, а лише окремими її діалектами. Окрім мовного питання, існує нагальна проблема освіти ромів, які не завжди можуть навчатися, через що не здатні читати призначене для них періодичне видання. Ускладнює ситуацію також те, що у зв'язку з низьким рівнем життя не всі роми України мають можливість передплатити "свою" газету чи журнал, щоб забезпечити йому самокупність [8, с. 104].



Рис. 2. Перший номер журналу "Кгаморо"

Однак, попри всі перешкоди, ромські періодичні видання тривалий час існували. За даними Карпатського центру полігрових досліджень, у 2005 році ромською мовою друкувалися три видання газетного та журнального типу загальним тиражем 3000 примірників: газета "Романі Яг", журнал "Кгаморо" (рис. 2), газета "Амаро Лав" [7]. 2007 року ситуація дещо змінилася і серед друкованих видань ромською мовою були такі як: журнал "Ромале" (у виданні представлені матеріали ромською, українською, угорською та словацькою мовами), журнал "Мірікля", журнал "Кгаморо" та "Бібліотечка Кгаморо" [12]. Станом на 01.10.2012 ромською мовою на території Закарпатської області (й в Україні загалом) друкувалися два видання: журнал для жінок "Мірікля" ("Намісто") та дитячий журнал "Кгаморо" ("Сонечко") [10]. Зазначимо, що у 2015 році періодичних друкованих видань ромською мовою немає. Однак найбільш яскраві моменти життя ромської громади України висвітлені у мережі Internet (<http://www.chachipen.in.ua>).

Всеукраїнська ромська народна газета "Романі Яг" ("Циганська ватра") – друковане видання Закарпатського ромського культурно-просвітнього товариства "Романі Яг", мета діяльності якого була у соціально-економічному, культурному, правовому захисті ромів. Газета виходила українською мовою, але деякі матеріали і назви рубрик мали аналоги ромською (кирилицею). На посаді головного редактора газети перебував очільник обласної асоціації ромських організацій Закарпаття "Романі Яг" Аладар Адам, редактора – Євгенія Навроцька. Газета виходила накладом у 2500 примірників та загальним обсягом 10 сторінок. У 2007 р. видання припинило своє існування. Особливість цієї газети полягала у тому, що, окрім циганської проблематики, вона розміщувала на своїх шпальтах політичну інформацію, етнографічні дослідження, матеріали про життя інших етнічних громад Закарпаття і світу, сторінку для дітей та курс циганської мови. Ма-

теріал, актуальний для нашого дослідження, пропонувався на останній шпальті випуску в рубриці "Додаток для недільних шкіл". У ній видання найчастіше друкувало казки для дітей українською та ромською мовами.

Дитячий журнал "Кгаморо" ("Сонечко") видавався за ініціативи Закарпатського культурно-просвітницького товариства ромів Закарпаття "Романі Яг" у співпраці із Закарпатською асоціацією ромських громадських організацій "Скгіпе" (Сдність). Цей публіцистично-інформаційний журнал для дітей молодшого шкільного віку почав виходити друком із 2002 року. Засновником видання був випускник колись єдиної ромської школи в Україні (м. Ужгород) Аладар Адам. Згодом він став головним редактором *романо чговорікано журнало*, а редактором – письменниця Юліанна Зейкан [6]. Часопис, рекомендований для дітей-ромів, виходив українською та ромською мовами. У виданні містилися літературні надбання двох націй: казки, перекази, оповідання, поетичні твори, а також роботи юних читачів, найчастіше – поезії ромською мовою. "Кгаморо" був покликаний зберегти мову ромів, виховати у юних читачів любов та повагу до мови попередніх поколінь, формувати культуру мовлення, адже відомо, що ромська мова знаходиться практично на межі зникнення. Наприклад, з офіційно зареєстрованих під час перепису населення (2001 року) ромів лише 45% визнали ромську мову рідною. А решта представників нації надали перевагу українській, російській, угорській та словацькій мовам [3].

#### Угорська дитяча періодика

За показниками перепису 2001 року, в Україні проживає близько 156 тис. угорців. Їх асиміляція в українському середовищі традиційно була невеликою. Про це свідчать дані, за якими майже 95% угорців назвали рідною мовою угорську, а решта 5% – українську і російську [3; 4]. Переважна більшість угорців України – це жителі Закарпаття, де вони становлять понад 12% населення. Угорська національна меншина характеризується значною стійкістю до асиміляції завдяки компактному розселенню в межах декількох районів, які межують з Угорщиною.

Станом на жовтень 2012 року на території Закарпаття було зареєстровано близько 50 видань, що містили матеріали угорською мовою [10]. До цього переліку входили як суто угорськомовні часописи, так і ті, що пропонували тільки окремі рубрики угорською. Серед названих видань є декілька, розрахованих на юного читача: "Irka", "Кезоктоташ", "Nyomkereső".

Видання "Irka" ("Зошит") було засновано у 1993 році Закарпатським угорським педагогічним товариством. Цей щомісячний вітчизняний часопис своєю читацькою аудиторією вбачає дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Друкується угорською мовою з розрахунку на обласне поширення (5000 прим.). Протягом останніх двадцяти років незмінним редактором була Марія Пуніко, та з 2014 цю посаду обіймає її послідовниця Маргарет Еспан. У 2012 році "Irka" отримала нагороду від угорської влади як краще іноземне видання для дітей. У журналі поряд з літературними рубриками є й освітні, але мета його залишається незмінною – навчання рідної мови, розвиток мовлення, виховання у

читачів поваги до національних традицій, усвідомлення свого місця у світі, збереження здоров'я. За словами самого редактора, за ті роки, протягом яких існує "Irka", змінилося багато в оформленні та наповненні часопису, однак традиційними залишаються рубрики "Versforgó", "Meskete", "Körbenézó", "Mindenféle" [2]. Нині матеріал видання відповідає принципу сезонності. Журнал пропонує багато творів поетів і письменників Закарпаття, що пишуть угорською мовою для дітей, малюнки, ілюстрації, цікаві завдання, головоломки, розмальовки, ребуси та ін. Не оминають увагою видавці і творчість самих читачів. Редактор, будучи сама досвідченим педагогом, рекомендує журнал не лише для дітей, а й для батьків та вчителів. Окрім того, за ініціативи редакції видання на Закарпатті проводяться літні табори та святкові заходи для угорських дітей.

Інше видання Закарпатського угорського педагогічного товариства для дітей – газета "Кезоктоташ" ("Освіта"). Також суто угорськомовне видання (засноване 1995 року) зі спрямуванням як на дітей, так і на дорослих, яке виходить 6-8 разів на рік. Часопис пропонує для дітей і педагогів публікації поетів та письменників, що пишуть угорською мовою.

"Nyomkereső" ("Слідопит") – журнал Закарпатської організації угорських скаутів, який друкувався 7-9 раз на рік, починаючи із 1995 р., угорською мовою, але припинив своє існування у 2012 році. "Слідопит" виходив накладом у 2000 примірників і поширювався територією області. У виданні містилися матеріали про життя скаутських асоціацій та угорської молоді Закарпаття, пропагувалося скаутство, а також друкувалися науково-популярні матеріали, що приваблювали дітей та молодь.

#### Румунськомовні друквані періодичні видання

Румуни, згідно з даними останнього перепису населення, – сьома за чисельністю етнічна меншина України. Орієнтовно їх кількість становить 151 000., що відповідає 0,31 % населення держави. Румуни у переважній більшості послуговуються саме рідною мовою (близько 92%) та у незначній кількості українською та російською [3; 4]. Майже все румунськомовне населення України проживає на території двох областей – Чернівецької та Закарпатської, тому і поширення друкваних ЗМІ не виходить далеко за межі цих регіонів. За інформацією 2009 року, румунською мовою на всеукраїнському рівні виходила газета "Concordia" ("Злагода"), співзасновником якої з 2004 р. був Держкомнацрелігій. Популяризували національні румунські традиції, мову, культуру, історію ще близько десяти періодичних видань, заснованих у Чернівецькій області, зокрема "Arcaşul", "Zorile Bucovinei", "Plai Ro-mânesc", "Liberatea cuvântului", "Mesagerul Bucovinean", "Junimea", журнал для дітей "Făgurel" (рис. 3). У Закарпатській області для задоволення інформаційних потреб румун видавалися газети "Maramureşeni" і "APSA" [11].



Рис. 3. Журнал "Făgurel" №7 за 2007 рік

У площині нашого дослідження, доцільно проаналізувати тематику та спрямування журналу "Făgurel" ("Фегурел"). Видання було зареєстровано у м. Чернівцях у 1995 році. Засновником стала Всеукраїнська науково-педагогічна асоціація "Arcaş Pumnul", а керівником проекту – поет, прозаїк, педагог та журналіст Сімон Гочу. Часопис виходив накладом у 2000 примірників. У номерах видання пропонувалися матеріали винятково румунською мовою: вірші ("Om si prom", "Curcubeul", "Hai, ploua...", "Când a fost să moară Ştefan" та ін.), доступні для дітей пісні з нотами ("Gogomănele", "Nani-nani, puşor"), історії про відомих людей Румунії ("Vlad Ţepeş", "Sub semnul lui Ştefan cel Mare si Sfânt"), відомості про природу ("Luna – satelitul natural al pământului", "Cum s-au certat înde ei copacii şi ciupercile"), жарти ("La oglindă", "O fetiţă citeşte", "Câţi ani" та ін.), невеликі оповідання ("Nucile bunelului", "Pronosticul vremii", "Prea multa filozofie"), твори про дитяче оточення ("În curtea mea"), корисна інформація ("Arborele genealogic al familiei", "Cum se usucă ciupercile"), а також поезії та малюнки юних читачів. Журнал припинив існування через брак коштів на фінансування, однак його примірники можна знайти у державних та шкільних бібліотеках румунськомовних населених пунктів Буковини.

**Висновки.** Зважаючи на сказане вище, зазначимо, що матеріали названих у статті періодичних видань можуть бути використані у навчально-виховному процесі початкової ланки освіти шкіл з вивченням мови національних меншин на уроках мови та літературного читання, адже дитячі часописи є цікавим і потужним джерелом відповідного дидактичного матеріалу. Їх методично обґрунтоване застосування сприятиме розвитку національної свідомості учнів, прищеплюватиме любов та повагу до культури свого народу та інших етносів, підтримуватиме формування належного рівня мовленнєвої діяльності школярів. Сподіваємося, що дитячі часописи мовних меншин, які припинили існування у 2008-2012 рр., в умовах сучасного розвитку України знайдуть своє продовження у новому форматі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Pierwszy nr miesięcznika "Polak Mały". – URL: <http://wspolnotapolska.org.pl/wiadomosci/Pierwszy-nr-miesiecznika-Polak-Maly,2853.html>.
2. Sütő Éva. Az Irka régi és új arca... Beszélgetés Pynykó Máriával / Éva Sütő. – URL: <http://www.karpatalja.ma/karpatalja/kultura/az-irka-regi-es-uj-arca-beszeltgetes-pynykoma-riaval/>
3. Всеукраїнський перепис населення 2001. Мовний склад населення України. – URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/language/>.

4. Всеукраїнський перепис населення 2001. Національний склад населення України. – URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/>.
5. Газета польська. – URL: <http://www.ptnz.org.ua/gazeta.php>.
6. Дітям-ромам посміхнулась "Кгаморо". – URL: <http://ua-reporter.com/m/1902>. – Назва з екрана.
7. ЗМІ національних меншин, радіо та ТБ на рідній мові. – URL: <http://www.kolyba.org.ua/poling/arhiv/003.html>.
8. Коцюба В. Ромські ЗМІ на початку XXI ст.: газета "Романі Яг" (2005 рік) / В. Коцюба // Ромологія: історія та сучасність: Матеріали Міжнародних наукових читань / упорядкування Є.М. Навроцька. – Ужгород: Поліграфцентр "Ліра", 2013. – С. 104 – 112.
9. Міністерство освіти і науки України. Задоволення освітніх потреб представників національних меншин України. – URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/694/zagalni-vidomosti/>.
10. Перелік друкованих засобів масової інформації, зареєстрованих на території Закарпатської області станом на 01.10.2012. – URL: [http://www.zakjust.gov.ua/data/upload/publication/main/ua/938/dzmi\\_2013.xls](http://www.zakjust.gov.ua/data/upload/publication/main/ua/938/dzmi_2013.xls).
11. Пилипенко Т. Окремі аспекти українсько-румунських відносин в сучасних умовах / Тетяна Пилипенко // Форум націй. – 2009. – № 4/83. – URL: <http://buktolerance.com.ua/?p=1205>.
12. Преса Закарпаття. Перелік засобів масової інформації області. – URL: <http://zak-kray.do.am/publ/2-1-0-18>.

#### REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

3. All-Ukrainian population census 2001. The language composition of Ukraine's population. – URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/language/>.
4. All-Ukrainian population census 2001. The ethnic composition of Ukraine's population. – URL: <http://2001.ukrcensus.gov.ua/results/general/nationality/>.
5. Polish Newspaper. – URL: <http://www.ptnz.org.ua/gazeta.php>.
6. "Khamoro" smiled to Roma children. – URL: <http://ua-reporter.com/m/1902>.
7. Minority media, radio and TV in their native language. – URL: <http://www.kolyba.org.ua/poling/arhiv/003.html>.
8. Kotsyuba V. Roma media at the beginning of XXI cent.: the newspaper "Romani Yag" (2005) / V. Kotsyuba // Romology: Past and Present: International scientific readings / ed. E.M. Navrotska. - Uzhgorod: Polihraftsentr "Lira", 2013. - P. 104-112.
9. Ministry of Education and Science of Ukraine. Meeting the educational needs of minorities of Ukraine. – URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/694/zagalni-vidomosti/>.
10. The list of mass media, registered in the Transcarpathian region on 01.10.2012. – URL: [http://www.zakjust.gov.ua/data/upload/publication/main/ua/938/dzmi\\_2013.xls](http://www.zakjust.gov.ua/data/upload/publication/main/ua/938/dzmi_2013.xls).
11. Pylypenko T. Some aspects of Ukrainian-Romanian relations in modern conditions / Tetyana Pylypenko // Forum of nations. – 2009. – № 4/83. – URL: <http://buktolerance.com.ua/?p=1205>.
12. Press of Transcarpathia. The list of region mass media. – URL: <http://zak-kray.do.am/publ/2-1-0-18>.

#### Marushchak O.M. Children's periodicals of language minorities of Ukraine in primary school teaching process

**Abstract.** The article focuses on the contemporary issues of children's periodicals of some language minorities of Ukraine (Polish, Romany, Hungarian, Romanian) and the potential of using them in the educational process in schools with the national language of instruction. The content of magazines and newspapers is analyzed from the perspective of its usability in primary education. Some materials should be used for the aim of national spiritual heritage knowledge, of pupil's communicative competence formation through mastering the language knowledge, capturing all kinds of speech activity, obtaining general ideas about literature as an art and acquisition of certain social experience.

**Keywords:** *periodicals for children, language minority, schools with the national language of instruction, educational materials of periodical publications*

#### Марущак А.Н. Детские периодические издания языковых меньшинств Украины в учебно-воспитательном процессе начальной школы

**Аннотация.** В статье рассматривается современное состояние детской периодики отдельных языковых меньшинств Украины (польского, ромского, венгерского и румынского) и целесообразность ее использования в учебно-воспитательном процессе школ с национальным языком обучения. Проанализировано содержание журналов и газет с точки зрения применения в начальном образовании. Данные материалы целесообразно использовать с целью познания национальных духовных достижений, формирования коммуникативной компетентности школьников путем усвоения знаний по языку обучения; освоения всех видов речевой деятельности, получения общих представлений о литературе как о виде искусства и приобретения ими социального опыта.

**Ключевые слова:** *периодические издания для детей, языковое меньшинство, школы с национальным языком обучения, дидактический материал печатных изданий*

Парчук М.І.

## Реалізація міжпредметних зв'язків з курсом "Теорія ймовірностей та математична статистика" в процесі навчання теоретичної фізики студентів фізичних спеціальностей

Парчук Марія Іванівна, аспірант

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна

**Анотація.** В статті проаналізовані знання, вміння та навички з теорії ймовірностей та математичної статистики, які використовуються в навчанні теоретичної фізики загалом та термодинаміки і статистичної фізики зокрема.

**Ключові слова:** теоретична фізика, теорія ймовірностей та математична статистика, розподіл Максвелла, ймовірність, закон розподілу, функція розподілу, функція щільності розподілу, міжпредметні зв'язки

Теоретична фізика відіграє вирішальну роль у завершенні підготовки спеціаліста-фізика, формує науковий світогляд майбутнього вчителя, який повинен мати цілісні уявлення про сучасну фізичну картину світу, вміти розв'язувати практичні і теоретичні задачі сучасної фізики, бути підготовленим до сприймання новітніх ідей фізики XXI сторіччя. Теоретична фізика узагальнює все, що відкрито експериментально, формулює постулати і принципи, створює нові теорії. Це дає можливість пояснити відомі закономірності, передбачити клас нових експериментально ще не відкритих явищ та законів.

Суттєва роль під час вивчення курсу "Теоретична фізика" фахівцями фізики приділяється таким її розділам як термодинаміка і статистична фізика. Існує суттєва відмінність у підході до явищ, які вони вивчають. Статистична фізика виходить із мікроскопічної структури об'єкта, уявленнь про властивості і рух частинок, з яких він складається. Термодинаміка вивчає свої об'єкти феноменологічно, цікавлячись лише їх макроскопічними характеристиками. Однак такі підходи не протирічать один одному: закони термодинаміки можуть бути теоретично обґрунтовані за допомогою методів статистичної фізики. Варто зазначити і те, що жоден з даних розділів неможливо якісно вивчати без ґрунтового знання багатьох математичних дисциплін, методи яких використовуються для дослідження математичних моделей реальних фізичних явищ або таких, якими займається теоретична фізика. Однією з таких дисциплін є теорія ймовірностей та математична статистика, яка забезпечує формування у студентів-фізиків спеціальних математичних компетенцій, що є необхідними в подальшому навчанні та роботі.

У статті ми проаналізуємо зв'язок між знаннями, вміннями та навичками, які здобуваються студентами у навчанні теорії ймовірностей та математичної статистики, та покажемо, як ці компетентності застосовуються в курсі теоретичної фізики загалом та термодинаміки і статистичної фізики зокрема.

Пропонована програма курсу "Теоретична фізика (термодинаміка і статистична фізика)" розрахована на 189 аудиторних годин (з них 44 години лекційні та 44 години практичних занять) і 101 година самостійної роботи.

Розглянемо зміст навчального матеріалу та основних змістових модулів курсу "Теоретична фізика (термодинаміка і статистична фізика)".

**Модуль I. Основні поняття термодинаміки.** Основні поняття термодинаміки. Основні закони термодинаміки.

**Модуль II. Методи термодинаміки.** Методи термодинаміки. Умови рівноваги і стійкості термодинамічних систем. Фазові переходи і критичні явища.

**Модуль III. Основні поняття і принципи статистичної фізики.** Основні поняття і принципи статистичної фізики. Розподіл Максвелла – Больцмана. Розподіли Гіббса. Принцип Больцмана. Зв'язок термодинамічних і статистичних величин. Статистична теорія ідеальних систем. Поняття про статистичну теорію неідеальних систем. Теорія флуктуацій.

Питання реалізації міжпредметних зв'язків стохастички та фізичних дисциплін є досить актуальним в сучасній методиці навчання математики та знайшло своє відображення у працях М.І. Бурди, В.О. Гірки [2], Г.О. Грищенка [3], В.П. Душенка [6], А.А. Свешнікова, Ф.Г. Серової [7], З.І. Слєпкань, В.В. Фірсова, В.О. Швеця, М.І. Шута [8].

Розглянемо деякі основні поняття і закони статистичної фізики, які ґрунтуються на основних фактах теорії ймовірностей та математичної статистики. Представимо орієнтовний виклад теоретичного матеріалу щодо розподілу Максвелла в курсі теоретичної фізики (на основі [3, 4, 7]).

В основі міркувань, що ведуть до розподілу Максвелла, лежать фактично два блоки постулатів:

- про хаос й інтерпретацію абсолютної температури  $T$  - складають блок фізичних постулатів;
- про застосування статистичного підходу до дослідження систем великої кількості частинок, заснованого на теорії ймовірностей – складають блок математичних постулатів.

Внаслідок хаотичного руху та зіткнень молекул між собою їх швидкості весь час змінюються як за напрямом так і за величиною. За характером хаотичний рух молекул такий, що ставити питання про кількість молекул, які в даний момент часу мають швидкість, що точно дорівнює  $\vec{v}$ , не можна, бо таких молекул може і не бути. Отже, швидкість даної молекули газу в даний момент часу є величина випадкова.

Термодинамічна рівновага (ТД) за своєю глибиною суттю не статична, а динамічна. Молекули газу, стикаючись між собою, весь час обмінюються імпульсами та енергією, змінюючи свої швидкості. Оскільки однією з умов термодинамічної рівноваги є сталість температури, яка пов'язана із середньою квадратичною швидкістю руху молекул виразом  $v_{cp}^2 = \frac{3kT}{m_0}$  (1),

то природно припустити, що має місце принцип **детальної рівноваги**: скільки молекул, що мають швидкості в інтервалі  $\{\vec{v}, \vec{v} + d\vec{v}\}$ , вибуває з цього інтервалу за деякий достатньо малий час  $\Delta t$ , стільки ж

приблизно, й прибуває до нього за той же час. Інакше кажучи, природно вважати, що в стані ТД рівноваги має місце стабільний (незалежний від часу) розподіл молекул за швидкостями. Постає задача встановлення цього розподілу. Фактично необхідно встановити вигляд щільності функції розподілу молекул за швидкостями  $f_M \vec{v}$ , яка в свою чергу дозволяє встановити ймовірність  $dP \vec{v}$  знайти молекулу газу зі швидкістю, що потрапляє до паралелепіпеду у просторі швидкостей з місткістю  $(du_x du_y du_z)$  в околі значення  $\vec{v}$ :

$$dP \vec{v} = f_M \vec{v} du_x du_y du_z. \quad (2)$$

Цю задачу й вирішив Максвелл у 1860 р. для поступального руху молекул ідеального газу. Загальну теорію статистичних властивостей фізичних систем розвинули Больцман і Гіббс. Закон Максвелла – це перший приклад статистичного закону в науці. Д. Максвелл усвідомив, що випадковий рух окремих молекул підпорядкований певному статистичному закону.

**Поняття ймовірності. Ергодична гіпотеза.** В подальшому викладі використаємо статистичний підхід до визначення ймовірності, тобто ймовірність події А визначатиметься за формулою:

$$P(A) = \lim_{N \rightarrow \infty} \frac{N_A}{N}, \quad (3)$$

де  $N$  – кількість спостережень або випробувань, з яких  $N_A$  – число сприятливих випробувань,

Зауваження. При цьому необхідно, щоб число випробувань у системі було досить великим ( $N \rightarrow \infty$ ), а система перебувала при незмінних умовах.

Замість вимоги випробувань над однією і тією самою системою при незмінних умовах можна говорити про сукупності окремих випробувань над великою кількістю однакових систем, які називають ансамблем.

Отже, є два способи експериментального дослідження ймовірностей різних можливих для системи макростанів:

– Перший полягає в довготривалому спостереженні за однією великою системою  $t \rightarrow \infty$ . Припустимо, що  $\Delta t_n$  сумарний час, який система за час спостереження перебувала в одному з  $n = 1, 2, \dots$  можливих макростанів системи. Тоді ймовірність певного макростану є:

$$w_n = \lim_{t \rightarrow \infty} \left( \frac{\Delta t_n}{t} \right). \quad (4)$$

Другий полягає у спостереженні за великою кількістю  $N \rightarrow \infty$  абсолютно однакових в початковий момент часу, але статистично незалежних одна від одної систем (ансамблем Гіббса). Кожна така система змінює свої стани незалежно від інших і через певний невеликий проміжок часу можна підрахувати кількість систем  $\Delta N_n$ , які потрапили в той чи інший стан  $n$ . Ймовірність в такому методі:

$$w_n = \lim_{N \rightarrow \infty} \left( \frac{\Delta N_n}{N} \right). \quad (5)$$

**Ергодична гіпотеза** статистичної фізики стверджує, що ймовірності (4) та (5) є рівними.

Знаючи функцію  $f(\vec{v})$  можна визначити середні значення усіх фізичних величин, що залежать від швидкості. Для кінетичної енергії, наприклад:

$$\vec{E}_K \equiv \langle E_K \rangle = \frac{m \vec{v}^2}{2} = \iiint_{\infty} \frac{mv^2}{2} \cdot f(\vec{v}) du_x du_y du_z. \quad (6)$$

Для функції  $f(\vec{v})$  завжди повинна виконуватися умова нормування:

$$\iiint_{\infty} f_M(\vec{v}) \cdot du_x du_y du_z = 1. \quad (7)$$

Молекулярний рух має хаотичний характер. Це означає, що всі напрями руху рівно ймовірні, та швидкості молекул можуть бути практично довільними: від досить малих до дуже великих. Але для рівноважного стану ( $T = const$ , відсутність зовнішніх дій) величина  $\vec{v}_{KB} = \sqrt{v^2}$  в (1) залишається сталою. Це означає, що в результаті зіткнень у газі встановлюється деякий стаціонарний розподіл молекул за швидкостями. Цей розподіл стосується всієї сукупності молекул, тобто він є статистичним. **Питання** про розподіл швидкостей можна сформулювати так: яка частина молекул  $dN$  з усіх  $N$  в одиниці об'єму має швидкості, що лежать у деякому інтервалі від  $v$  до  $(v + dv)$ .

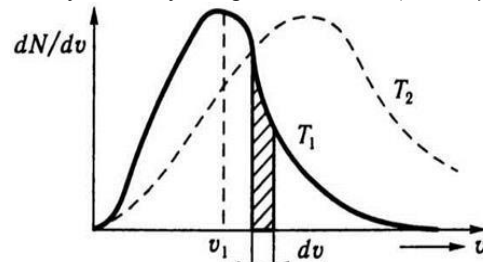


Рис. 1.

Величина  $\frac{dN}{N}$  повинна залежати не тільки від інтервалу  $dv$ , а й від швидкості  $v$ . Формалізуємо задачу у наступному вигляді:

$$\frac{dN}{N} = \int_v^{v+dv} f(v) dv = F(v + dv) - F(v) \quad (8)$$

Функція  $f(v)$  є **функцією щільності розподілу**: визначає відносне число молекул  $\frac{dN}{N}$ , швидкості яких лежать в одиничному інтервалі швидкостей, в околі швидкості  $v$ . Функція  $f(v)$  являє собою ймовірність того, що довільна молекула в одиниці об'єму має швидкість в одиничному інтервалі швидкостей в околі  $v$ .

Такий розподіл вперше встановив Джеймс Клерк Максвелл у 1860 р. За всіма етапами строгого виведення формули для функції розподілу Максвелла  $f(\vec{v})$  ми можемо прослідкувати у [1].

**Закон Максвелла – закон розподілу молекул за швидкостями** – має такий вигляд:

$$\frac{dN}{N} = \frac{4}{\sqrt{\pi}} \left( \frac{m}{2kT} \right)^{\frac{3}{2}} \exp \left( -\frac{mv^2}{2kT} \right) v^2 dv. \quad (9)$$

Проаналізуємо графічну ілюстрацію закону Максвелла (рис. 1):

1. Функція щільності розподілу  $f(v) = 0$  при  $v = 0$ , і прямує до нуля ( $f(v \rightarrow \infty) \rightarrow 0$ ) при  $v \rightarrow \infty$ . Це означає, що в газі немає нерухомих молекул, а також свідчить про те, що ймовірність наявності молекул з  $v \rightarrow \infty$  близька до нуля.

2. Функція щільності розподілу має максимум при певній швидкості  $v_H$  – **найбільш ймовірній швидкості** (див. наступний пункт). Крива Максвелла вказує на те, що в газі найбільша частина молекул рухається зі швидкостями, значення яких близькі до деякої  $v_H$ . Звичайно, ймовірність того, що молекула рухається з точно заданою швидкістю дорівнює нулю.

3. Крива Максвелла асиметрична. Вона швидко зростає при  $v < v_H$ , досягає максимуму при  $v = v_H$  і повільніше спадає при  $v > v_H$ .

Користуючись кривою Максвелла можна графічно визначити відносне число молекул  $\frac{dN}{N}$ , швидкості яких

лежать в заданому інтервалі від  $v$  до  $(v + dv)$ . Якщо визначити площу, обмежену кривою розподілу і віссю абсцис, то дістанемо сумарне відносне число молекул, тобто одиницю.

З підвищенням температури максимум на кривій розподілу Максвелла буде зміщуватися вздовж осі абсцис вправо, бо  $v_H \sim T$ . Оскільки площа, обмежена кривою Максвелла і віссю абсцис, повинна при цьому залишатися незмінною, то ордината, що відповідає максимуму кривої, зменшується – крива розподілу стає більш пологою. Одночасно максимум кривої стає не різко вираженим, тобто більш „розмитим”. При цьому також права вітка кривої розмишується вище, а ліва нижче (рис. 1). Це вказує на те, що з підвищенням температури розподіл стає більш рівномірним, а також збільшується кількість молекул, швидкості яких наближаються за величиною до  $v_H$ , і зменшується кількість молекул з малими швидкостями.

Останній результат пояснює вплив температури на деякі фізико-хімічні процеси. Наприклад, прискорення хімічних реакцій при нагріванні сумішей, що реагують, значною мірою визначається збільшенням кількості молекул, що мають швидкості, які близькі за значенням до деякої характерної величини.

**Характерні швидкості молекул.** У молекулярно-кінетичній теорії газів користуються поняттями середньої  $\bar{v}$ , середньої квадратичної  $\bar{v}_{\text{кв}}^2$  та найбільш імовірної  $v_H$  швидкостей. Ці швидкості задаються для рівноважних станів газу. Закон Максвелла дає змогу обчислити середню арифметичну  $\bar{v}$ , і середню квадратичну  $\bar{v}_{\text{кв}}^2$  та середню відносну  $\langle v_{\text{відн}} \rangle$  [5] швидкості молекул.

Отримати вираз для  $v_H$  – **найбільш імовірної швидкості** можна з наступних міркувань. Досліджуючи функцію (9) на максимум, отримуємо:

$$\frac{df(v)}{dv} = \frac{4}{\sqrt{\pi}} \left( \frac{m}{2k_0T} \right)^{\frac{3}{2}} \left[ v^2 \frac{d}{dv} \left( \exp \left( -\frac{mv^2}{2k_0T} \right) \right) + 2v \cdot \exp \left( -\frac{mv^2}{2k_0T} \right) \right],$$

$$\text{де } \frac{d}{dv} \left( \exp \left( -\frac{mv^2}{2k_0T} \right) \right) = -\frac{2mv}{2k_0T} \cdot \exp \left( -\frac{mv^2}{2k_0T} \right) = -\frac{mv}{k_0T} \cdot \exp \left( -\frac{mv^2}{2k_0T} \right),$$

$$\text{отже, } \frac{df(v)}{dv} = \frac{4}{\sqrt{\pi}} \left( \frac{m}{2k_0T} \right)^{\frac{3}{2}} \left[ -\frac{mv^3}{k_0T} \cdot \exp \left( -\frac{mv^2}{2k_0T} \right) + 2v \cdot \exp \left( -\frac{mv^2}{2k_0T} \right) \right].$$

При  $v_H$  екстремум функції  $f(v)$  перетворюється в 0 (рис. 1), тобто  $\frac{df(v)}{dv} = 0$ . Розв'язуючи вираз у квадратних дужках, отримуємо найбільш імовірну швидкість  $v_H$ :

$$v_H = \sqrt{\frac{2k_0T}{m}} = \sqrt{\frac{2RT}{M}}. \quad (10)$$

**Середня швидкість** (або середньоарифметична) визначається сумою:

$$\bar{v} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N v_i, \quad (11)$$

де  $v_i$  – швидкість  $i$ -ї молекули,  $N$  – кількість молекул. З іншого боку за допомогою функції щільності розподілу Максвелла  $f(v)$  середню швидкість  $v$  молекул можна визначити так:

$$\bar{v} \equiv \langle v \rangle = \int_0^\infty v f(v) dv, \quad (12)$$

Для отримання виразу для  $\bar{v}$  виконаємо наступні математичні перетворення. У вираз для  $f(v)$  замість  $\left( \frac{m}{2k_0T} \right)$  підставимо  $v_H^2$ , згідно (10). Отримаємо наступний вигляд функції щільності розподілу  $f(v)$ :

$$f(v) = \frac{4}{\sqrt{\pi}} \frac{1}{v_H^3} \exp \left( -\frac{v^2}{v_H^2} \right) v^2. \quad (13)$$

Підставимо (13) у вираз (12), отримуємо наступне:

$$\bar{v} = \frac{4}{\sqrt{\pi}} \frac{1}{v_H^3} \int_0^\infty \exp \left( -\frac{v^2}{v_H^2} \right) v^3 dv. \quad (14)$$

Використаємо метод інтегрування частинами та отримуємо наступне:

$$\int_0^\infty \exp \left( -\frac{v^2}{v_H^2} \right) v^3 dv = \frac{1}{2} \left( \frac{1}{v_H^2} \right)^{-2} \text{ або } \int_0^\infty \exp \left( -\frac{v^2}{v_H^2} \right) v^3 dv = \frac{1}{2} v_H^4.$$

Звідки й отримуємо вираз для середньої (арифметичної) швидкості молекул:

$$\bar{v} = \sqrt{\frac{8kT}{\pi m}} = \sqrt{\frac{8RT}{\pi M}}. \quad (15)$$

**Середня квадратична швидкість** може бути знайдена з рівняння (1):

$$\bar{v}_{\text{кв}} = \sqrt{\bar{v}^2} = \sqrt{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N v_i^2}, \text{ або } \bar{v}_{\text{кв}} = \sqrt{\frac{3kT}{m}}. \quad (16)$$

За формулою (16) можна також обчислити швидкість броунівського руху частинок. Звичайно, при цьому  $m$  – маса броунівської частинки. Після множення чисельника і знаменника під коренем в (16) на  $N_A$  і врахувавши, що  $kN_A = R$  та  $mN_A = M$ :

$$\bar{v}_{\text{кв}} = \sqrt{\frac{3RT}{M}}. \quad (17)$$

Середню квадратичну швидкість (16) та (17) називають ще **тепловою**. Значення  $\bar{v}_{\text{кв}}$  для газів досить великі. Так для водню ( $M = 2 \cdot 10^{-3} \frac{\text{кг}}{\text{моль}}$ ) при кімнатній температурі  $\bar{v}_{\text{кв}} = 1,9 \cdot 10^3 \frac{\text{м}}{\text{с}}$ , тобто близько  $2 \frac{\text{км}}{\text{с}}$ . Теплова швидкість, як видно з (16), пропорційна  $\sqrt{T}$  і обернено пропорційна  $\sqrt{m}$ , з чого можна зробити висновки, що тепловий рух досить інтенсивний для молекул, помітний для мікроскопічно малих частинок, які здійснюють броунівський рух, і зовсім непомітний для важких тіл.

Середня квадратична швидкість  $\bar{v}_{\text{кв}}^2$  (16) та середня швидкість  $\bar{v}$  (15) пов'язані з найбільш імовірною швидкістю  $v_H$  (10) простими співвідношеннями:

$$\bar{v}_{\text{кв}}^2 = \sqrt{\frac{3}{2}} v_H \cong 1,225 v_H, \quad (18)$$

$$\bar{v} = \sqrt{\frac{4}{\pi}} v_H \cong 1,128 v_H. \quad (19)$$

Для цих швидкостей виконується нерівність:

$$\bar{v}_{\text{кв}}^2 > \bar{v} > v_H.$$

З (18) та (19) випливає, що всі ці три величини дають загальне уявлення про швидкості теплового руху молекул газу.

У законі Максвелла (9) функція щільності розподілу  $f(v)$  залежить від природи газу та температури. Увівши до розгляду так звану відносну швидкість:

$$u = \frac{v}{v_H}, \quad (20)$$

де  $v$  – задана швидкість молекули, а  $v_H$  – найбільш ймовірна при даній температурі, дістанемо універсальне рівняння, яке **не** залежить від природи газу та температури:

$$\frac{dN}{Ndu} = \frac{4}{\sqrt{\pi}} e^{-u^2} u^2. \quad (21)$$

Форма запису закону розподілу Максвелла (21) є досить зручною для розв'язування різних задач, пов'язаних з розподілом молекул за швидкостями. Цей закон має фундаментальне значення для молекулярної теорії газів.

#### Експериментальна перевірка закону Максвелла.

Щоб мати більш конкретне уявлення про характер закону розподілу Максвелла, варто розібратися із прикладом розподілу швидкостей молекул кисню при 0°C, який наведено у [6].

Експериментальна перевірка закон розподілу Максвелла була здійснена Елдріджем (1927 р.) та Ламмертом (1929 р.) [6, с. 253]. Дуже цікавим є безпосереднє експериментальне визначення швидкостей газових молекул. Воно є прямим підтвердженням багатьох результатів та положень молекулярно-кінетичної теорії. Вперше такі дослідження провів О. Штерн у 1920 р. [6, с. 249]. Результати дослідів Штерна цілком передають реальну картину теплового руху молекул. Наприклад, в одному з дослідів при  $T=1473\text{K}$  найбільш імовірна швидкість  $v_H$  дорівнювала 675 м/с, а за обчисленнями 672 м/с.

**Задача 1.** Обчислити для Максвелівського розподілу найбільш ймовірне значення швидкості  $v_{ver}$ , яке відповідає максимуму функції розподілу.

**Розв'язання.** Найбільш ймовірна швидкість легко знаходиться диференціюванням Максвелівської функції розподілу частинок за модулями швидкості  $F_v = 4\pi v^2 (m/2\pi kT)^{3/2} \exp(-mv^2/2kT)$ , після чого отриманий вираз прирівнюють до нуля.

$$8\pi v_{ver} \left(\frac{m}{2\pi kT}\right)^{3/2} \exp\left(-\frac{mv_{ver}^2}{2kT}\right) - 8\pi v_{ver}^3 \frac{m}{2kT} \left(\frac{m}{2\pi kT}\right)^{3/2} \exp\left(-\frac{mv_{ver}^2}{2kT}\right) = 0.$$

$$\text{Звідси знаходимо } v_{ver} = \sqrt{\frac{2kT}{m}}.$$

**Задача 2** [2]. В якій частини молекул повітря модуль швидкості відрізняється від найбільш імовірної  $v_{im}$  швидкості молекул не більше, ніж на  $\Delta v = \pm 0,5$  м/с? Температура повітря  $t=17$  °C.

**Розв'язання.** Абсолютна температура повітря  $T=(t+273)\text{K}=290\text{K}$ . Враховуючи, що середня молярна маса повітря становить  $\mu = 29 \cdot 10^{-3}$  кг/моль, для найбільш імовірної  $v_{im}$  швидкості молекул дістаємо:

$$v_{im} = \sqrt{2RT\mu} = \sqrt{2 \cdot 8,31 \cdot \frac{290}{29} \cdot 10^{-3}} = 408 \text{ м/с}.$$

Частка молекул ідеального газу, модуль швидкості яких належить до певного інтервалу, або, що те саме, імовірність  $\Delta w$  того, що молекула повітря має модуль швидкості з цього інтервалу, визначається функцією розподілу Максвелла за модулем швидкості

$$\Delta w = \frac{dN}{N} = \frac{4e^{-u^2} u^2 \Delta u}{\sqrt{\pi}}.$$

$$\text{За умовою задачі: } v = v_{im} \rightarrow u = \frac{v}{v_{im}} = 1,$$

$$\Delta v = (v_{im} + 0,5) - (v_{im} - 0,5) = 1 \frac{\text{м}}{\text{с}} \rightarrow \Delta u = \frac{\Delta v}{v_{im}} =$$

$\frac{1}{v_{im}} = \frac{1}{408} \ll 1$ , що свідчить про можливість застосування наближеної формули:

$$\Delta w = \frac{4}{\sqrt{\pi}} e^{-1^2} = 2 \cdot 10^{-3}.$$

Зауважимо, що імовірність молекули газу мати модуль швидкості в зазначеному інтервалі  $\Delta w \equiv \int_{v_{im}-\Delta v}^{v_{im}+\Delta v} f(v)dv$  за геометричним змістом інтегралу – це площа криволінійної трапеції (площа під кривою, яку описує функція  $f(v)$ ). Тобто кожні дві з тисячі молекул повітря мають модуль швидкості у зазначеному інтервалі.

Можна запропонувати ще ряд задач міжпредметного змісту для розв'язання на практичних заняттях з теорії ймовірностей та математичної статистики, а також і на заняттях з теоретичної фізики.

**Задача 3** [10]. Знайти середню квадратичну  $\langle v_{кв} \rangle$ , середню арифметичну  $\langle v \rangle$ , та найбільш імовірну  $v_1$  швидкості молекул водню. Підрахунки виконати для трьох значень температури: 1)  $T=20\text{K}$ ; 2)  $T=300\text{K}$ ; 3)  $T=5\text{kK}$ ;

**Задача 4** [10]. Визначити частку  $w$  молекул ідеального газу, енергії яких відрізняються від середньої енергії  $\langle \epsilon_{п} \rangle$  поступального руху при тій самій температурі не більше, ніж на 1%.

**Задача 5** [10]. Яка частина молекул кисню при  $T=100^\circ\text{C}$  має швидкість від  $v_1=100\text{м/с}$  до  $v_2=110\text{м/с}$ ?

На основі проведеного аналізу змісту навчального матеріалу з теми "Розподіл Максвелла" можна визначити основні теоретичні факти з теорії ймовірностей та математичної статистики, без яких неможливо вивчати дану тему в курсі теоретичної фізики. Відповідність між основними стохастичними моделями та їх інтерпретаціями і застосуваннями в теоретичній фізиці наведено в наступній таблиці 1.

**Висновки.** Аналіз змістових модулів курсу теоретичної фізики "Термодинаміка та статистична фізика" дозволяє зробити наступні висновки:

1. Існують суттєві міжпредметні зв'язки між курсами теоретичної фізики і теорії ймовірностей та математичної статистики.

2. Теорія ймовірностей є теоретико-математичним підґрунтям введення основних понять та доведення основних теоретичних положень у термодинаміці та статистичній фізиці.

Враховуючи це, можна сформулювати наступні рекомендації щодо підвищення ефективності реалізації між предметних зв'язків:

Під час вивчення теорії ймовірностей та математичної статистики, зокрема таких змістових модулів (тем) як "Елементи комбінаторики. Класичне означення ймовірності", "Геометричне означення ймовірності", "Ряд розподілу, функція розподілу та числові характеристики дискретної випадкової величини" пропонувати студентам фізичних спеціальностей задачі фізичного змісту, зокрема, задачі, в яких використовуються моделі теоретичної фізики.

Шляхом системного впровадження таких задач буде досягнуто ряд дидактичних цілей: мотивація, активізація пізнавальної діяльності за рахунок пропедевтики, прикладна та професійна спрямованість навчання.

Під час вивчення теоретичної фізики необхідно коректно і повно провести актуалізацію відповідних знань з теорії ймовірностей без зайвих дублювань. При введенні нових понять, обґрунтуванні теоретичних фактів та розв'язуванні задач доцільно постійно акцентувати увагу студентів на відповідних поняттях з теорії ймовірностей та математичної статистики.

**Таблиця 1.** Відповідність між основними стохастичними моделями та їх інтерпретаціями і застосуваннями в теоретичній фізиці

Теорія ймовірностей і математична статистика	Приклад з теоретичної фізики
Статистична ймовірність	Ймовірність макростану (4) $w_n = \lim_{t \rightarrow \infty} \left(\frac{\Delta t_n}{t}\right)$ - де $\Delta t_n$ - сумарний час перебування системи в макростані, $t$ - час спостереження за системою. Ймовірність макростану (5) $w_n = \lim_{N \rightarrow \infty} \left(\frac{\Delta N_n}{N}\right)$ , де $\Delta N_n$ - кількість систем, що потрапили у певний стан, $N$ - кількість систем в початковий момент часу.
Функція розподілу	Кількість того, що молекули, які містяться в певному об'ємі, мають швидкість, що лежить в інтервалі від $v$ до $v + dv$ $\frac{dN}{N} = \int_v^{v+dv} f(v)dv = F(v + dv) - F(v)$
Функція щільності розподілу	Ймовірність попадання молекули в паралелепіпед (13) $dP = f_M \vec{v} = f_M du_x du_y du_z$ - де $f_M \vec{v}$ - щільність функції розподілу за швидкостями, $(du_x du_y du_z)$ - місткість паралелепіпеда. Середня швидкість молекул (12) $\bar{v} \equiv \langle v \rangle = \int_0^\infty v f(v) dv$ , де $f(v)$ - функція швидкості розподілу Максвелла за швидкостями.
Математичне сподівання або середнє значення	Середня швидкість (11) $\bar{v} = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N v_i$ , де $v_i$ - швидкість $i$ -ї молекули, $N$ - кількість молекул. Середня швидкість молекул (12) $\bar{v} \equiv \langle v \rangle = \int_0^\infty v f(v) dv$ , де $f(v)$ - функція швидкості розподілу Максвелла за швидкостями. Середня швидкість (14) $\bar{v} = \frac{4}{\sqrt{\pi}} \frac{1}{v_H^3} \int_0^\infty \exp\left(-\frac{v^2}{v_H^2}\right) v^3 dv$ , де $v_H$ - найбільш ймовірна швидкість. Середня швидкість молекул (15) $\bar{v} = \sqrt{\frac{8kT}{\pi m}} = \sqrt{\frac{8RT}{\pi M}}$ , де $R$ - універсальна газова стала, $T$ - температура, $m$ - маса молекул, $k$ - стала Больцмана. Швидкість броунівського руху частинок (16) $\bar{v}_{\text{кв}} = \sqrt{v^2} = \sqrt{\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N v_i^2}$ , або $\bar{v}_{\text{кв}} = \sqrt{\frac{3kT}{m}}$ , де $\bar{v}_{\text{кв}} = \sqrt{v^2}$ - середня квадратична швидкість, $T$ - температура, $m$ - маса броунівської частинки, $k$ - стала Больцмана. Теплова швидкість (17) $\bar{v}_{\text{кв}} = \sqrt{\frac{3RT}{M}}$ , де $R$ - універсальна газова стала, $T$ - температура, $M$ - молярна маса. Середня квадратична швидкість (18) $\bar{v}_{\text{кв}}^2 = \sqrt{\frac{3}{2}} v_H \approx 1,225 v_H$ , де $v_H$ - найбільш ймовірна швидкість. Середня швидкість (19) $\bar{v} = \sqrt{\frac{4}{\pi}} v_H \approx 1,128 v_H$ , де $v_H$ - найбільш ймовірна швидкість.
Середнє квадратичне відхилення	Найбільш ймовірна швидкість (10) $v_H = \sqrt{\frac{2k_0 T}{m}} = \sqrt{\frac{2RT}{M}}$ , де $T$ - температура, $m$ - маса частинки, $k$ - стала Больцмана, $R$ - універсальна газова стала, $M$ - молярна маса.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Василевский А.С., Мултановский В.В. Курс теоретической физики Том 4. Статистическая физика и термодинамика М.: Просвещение, - 1985, 256 с., С. 117 – 128
2. Гірка В.О., Гірка І.О. Лекції з курсу фізики «Механіка та молекулярна фізика» для студентів природничих факультетів. - URL: [http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/1735/6/molec\\_4.pdf](http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/1735/6/molec_4.pdf)
3. Грищенко Г. Основні поняття статистичної фізики. Навч. посібник. – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 44с.
4. Дворник О.В. Статистичні розподіли. Лекція 13. - URL: <ftp://ns1.norma4.ks.ua/pdf>
5. Детлаф А.А., Яворский Б.М. Курс физики. – М.: Высш. шк., 1989. – 608 с.
6. Дущенко В.П., Кучерук І.М. Загальна фізика: у 3-х кн. Кн. 1. Фізичні основи механіки. Молекулярна фізика і термодинаміка. – К.: Вища шк., 1995. – 431 с.
7. Серова Ф.Г., Янкина А.А. Сборник задач по теоретической физике: Квантовая механика, статистическая физика. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по физ. спец. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с., ил.
8. Сусь Б.А., Шут М.І. Проблеми дидактики фізики у вищій школі. Науково-методичне видання – друге, виправлене доповнене. – К.: ВЦ "Просвіта", 2003. – 155 с.
9. Тичинська Л.М. Теорія ймовірностей. Ч.1. Історичні екскурси та основні теоретичні відомості: навчальний посібник/ Л.М. Тичинська, А.А. Черепашук. – Вінниця: ВНТУ, 2010. – 112 с. - URL: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/pdf/000814.pdf>
10. [http://ignatenko.sumdu.edu.ua/wp-content/uploads/7%20 ОсновиМКТ.pdf](http://ignatenko.sumdu.edu.ua/wp-content/uploads/7%20ОсновиМКТ.pdf)

**REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Vasilevskiy A.S., Multanovsky V.V. Course of Theoretical Physics, Volume 4. Statistical physics and termodinamika M.: Education, - 1985, 256 p., P 117-128.
2. Hirka V.A., Hirka I.O. Lectures on physics course "Mechanics and Molecular Physics" for students of natural faculties. - URL: [http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/1735/6/molec\\_4.pdf](http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/1735/6/molec_4.pdf)
3. Gryshchenko G. Concepts of statistical physics. Teach. guide. - Kyiv: NPU n.a. M.P. Drahomanov, 2005 – 44 p.
4. Dvornik O.V. Statistical distributions. Chapter 13. - URL: <ftp://ns1.norma4.ks.ua/pdf>
5. Detlaf A.A., Yavorskiy B.M. Physics course. - M.: Higher sch., 1989. - 608 p.



6. Dushenko V.P. Kucheruk I.M. General Physics: in 3 books. Bk. 1. Physical principles of mechanics. Molecular physics and thermodynamic-Mika. - K.: Higher sch., 1995. - 431 p.
7. Serov F.G., Yankina A.A. Problems in Theoretical Physics: Quantum mechanics, statistical physics. Textbook for students of pedagogical institutes of physical specialty - M.: Education, 1979. - 192 p.
8. Sus' B.A., Shut M.I. Problems of didactics of physics in high school. Scientific-methodical guide / second edition, revised, enlarged Nene. - K.: Pub.Center "Education", 2003. - 155 p.
9. Tychynska L.M. Probability. Part 1. Historical overview and basic theoretical information: Tutorial / L.M. Tychnyskiy, A.A. Cherepashchuk. - Vinnitsa: NTUV, 2010. - 112 p. - URL: <http://posibnyky.vntu.edu.ua/pdf/000814.pdf>

**Parcuk M.I. The realization of interdisciplinary connections with the course "Probability Theory and Mathematical Statistics" in learning theoretical physics students physical specialities**

**Abstract.** In this article analyzes the knowledge, abilities and skills in probability theory and mathematical statistics, which are used in teaching theoretical physics and thermodynamics and statistical physics in particular.

**Keywords:** *theoretical physics, probability theory and mathematical statistics, Maxwell distribution, the probability distribution, distribution function, density function distribution, interdisciplinary communication*

**Парчук М.И. Реализация межпредметных связей с курсом "Теория вероятностей и математическая статистика" в процессе обучения теоретической физики студентов физических специальностей**

**Аннотация.** В статье проанализированы знания, умения и навыки по теории вероятностей и математической статистики, используемые в обучении теоретической физики в целом и термодинамики и статистической физики в частности.

**Ключевые слова:** *теоретическая физика, теория вероятностей и математическая статистика, распределение Максвелла, вероятность, закон распределения, функция распределения, функция плотности распределения, межпредметные связи*

Роман Л.А.

## Інформаційні технології як інновація у викладанні української мови як іноземної

Роман Лілія Анатоліївна, кандидат філологічних наук,  
викладач кафедри суспільних наук та українознавства  
Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці, Україна

**Анотація.** У статті аналізуються види та роль інформаційних мультимедійних технологій як інновацій у викладанні української мови як іноземної. Досліджуються переваги використання інформаційних мультимедійних технологій перед уже існуючими педагогічними технологіями.

**Ключові слова:** інновації, інформаційні технології, педагогічні технології, мультимедія, українська мова як іноземна

Виклики часу вимагають від університетів готувати конкурентно спроможного спеціаліста, який вільно володітиме іноземною мовою, що дозволить йому самостійно збирати і обробляти необхідну інформацію, не тільки в українських, а й в закордонних виданнях, а відтак буде спроможний використовувати її в процесі розв'язання життєвих та професійних ситуацій і приймати рішення для професійної самореалізації. Щоб підготувати такого спеціаліста, вищі заклади освіти повинні оновити засоби та технології навчання, спрямовуючи навчальний процес на задоволення потреб суспільства та запитів студентів.

Серед інновацій, які дозволяють досягнути принципово нового рівня у викладанні навчальних дисциплін є інформатизація навчального процесу. Інформатизація навчального процесу забезпечує високий рівень інформаційного обслуговування, доступність до джерел достовірної інформації, візуалізацію інформації, істотність даних, що використовуються [4]. В свою чергу, використання відкритих інформаційних систем сприяє потужному розвитку всіх галузей наук, а відтак одним із пріоритетних напрямів процесу інформатизації сучасного суспільства є впровадження нових інформаційних технологій в систему освіти. Застосування нових інформаційних засобів дало змогу перебудувати навчання не лише у сфері природничих, а й гуманітарних дисциплін, таких як іноземні мови.

У методиці викладання іноземних мов загальноприйнятою є думка (С. Бернштейн, Л. Щерба, А. Супрун, Р. Барсук, Є. Поліванов, В. Виноградов, В. Журавльов), що під час навчання іноземної мови важливо створити комфортне мовне середовище, яке має високий освітній потенціал та активізує комунікативно-пізнавальну діяльність. У контексті вищезазначеного важко переоцінити переваги інформаційних технологій.

Метою нашої публікації є короткий огляд переваг таких інформаційних технологій як мультимедійні засоби у викладанні української мови як іноземної.

На сьогодні поряд із традиційними навчальними підручниками та посібниками є чимало інформаційних технологій, які включають автоматизовані навчальні курси з іноземних мов, і які, по суті, є мультимедійними продуктами. Науковці стверджують, що завдяки мультимедійним програмам студенти можуть працювати у своєму ритмі та згідно зі своїми потребами. Досвід проведення експериментальних досліджень свідчить про те, що найкращі результати були отримані тими студентами, які використовували мультимедійні навчальні програми, тому що принципи технології мультимедія характеризуються актами одночасності

візуального та слухового сприймання, синтезу та синхронізації вербалізованих та невербалізованих знань, синхронізації та інтеграції часово-просторових та візуально-просторових джерел навчальної інформації. Серед переваг мультимедійних прикладних програм, які використовують сучасну методику інтенсивного вивчення мови, є також те, що вони виконують як інформаційно-пізнавальну, так і контролюючу функції. Крім того, одним із засобів інтенсифікації навчального процесу загалом та навчання української мови як іноземної зокрема є використання всесвітньої інформаційної мережі Інтернет. Велика кількість Інтернет-сайтів, що з'явилися останнім часом, присвячено вивченню іноземних мов. Це не тільки словники й граматичні правила, але також ігри зі словами, кросворди, чайнворди, що активізують пізнавальну діяльність студентів. Різної складності on-line тести пропонують широкий діапазон завдань, які розкривають самобутність історії й культури країн, що вивчаються. В останніх публікаціях на тему використання Інтернет-методик для вивчення іноземних мов акцент робиться на таких можливостях Інтернету як: читання on-line версій газет та журналів з метою засвоєння культурологічних аспектів вивчення мови; обмін письмовими повідомленнями з іноземними адресатами; можливість оперативної публікації власної інформації, створення власних Інтернет-проектів (веб-сторінок); участь у текстових та голосових чатах, у телекомунікаційних міжнародних проєктах, конкурсах, олімпіадах, телеконференціях та відео конференціях on-line.

Мультимедійні технології в процесі викладання іноземної мови у вищій школі охоплюють електронні підручники, самостійно підготовлений викладачем матеріал, презентацію інформації за допомогою програми Power Point, відео-метод, електронну пошту, рольові ігри, електронні інтерактивні дошки та ін.

Електронні підручники дають можливість викладачеві знаходити індивідуальний підхід до студентів, підвищити їх мотивацію до вивчення іноземної мови, адже студенти стають суб'єктами навчання. Значна кількість авторів пропонують реалізовувати в електронних підручниках переважно більшість дидактичних завдань – від мотивації навчання, подання навчального матеріалу, виконання тренувальних вправ, організації самостійної роботи до контролю за рівнями навчальних досягнень учнів і виставлення оцінок. Такий підхід можливий, але тоді слід говорити не про електронний підручник, а про автоматизовану систему навчання, яка призначена для забезпечення в автономному режимі процесу навчання і використовуватись вона повинна для самоосвіти.

Але, як показує практика, потрібні електронні реалізації засобів навчання дають викладачеві можливість користуватися перевагами інформаційно-комунікаційних технологій. До таких засобів за аналогією зі стандартними засобами навчання можна віднести:

- *електронний посібник* – електронне навчальне видання, яке доповнює або частково замінює підручник (не електронний, а звичайний) у поданні навчального матеріалу з певного предмету, курсу, дисципліни;
- *електронний навчально-наочний посібник* – електронне навчальне видання, що містить сукупність наочних матеріалів, представлених засобами мультимедії на допомогу у викладанні;
- *електронний словник* – довідкове електронне видання упорядкованого переліку мовних одиниць (слів, словосполучень, фраз, термінів, імен, знаків) державної або іноземних мов, доповнене відповідними програмними засобами пошуку і відбору довідкової інформації, можливістю прослуховування фрагментів словника;
- *електронна енциклопедія* – довідкове електронне видання основних відомостей з однієї чи усіх галузей знання та практичної діяльності, поданих у коротких статтях, розташованих за алфавітним принципом або в систематичному порядку, доповнених аудіо- та відеоматеріалами, програмними засобами пошуку і добору довідкових матеріалів;
- *комп'ютерні аудіовізуальні засоби навчання* – комплекси різноманітних відео і звукових посібників, які використовуються для відтворення відео- та аудіоматеріалів засобами інформаційних технологій під час вивчення державної та іноземних мов.
- *електронні засоби контролю навчальних досягнень студентів* – комп'ютерні програми, призначені для створення тестових завдань, проведення тестування та фіксації результатів.

Серед переваг електронних підручників: наочність подачі матеріалу, можливість коригування підручника та адаптація його до рівня і вимог дисципліни, самоконтроль проходження матеріалу, зворотній зв'язок, легкість у застосуванні та користуванні.

Презентація інформації (за самостійно підібраним матеріалом) за допомогою програми Power Point дає можливість охопити всі види мовленнєвої діяльності студентів (писання, читання, говоріння, аудіювання та переклад). Самостійно підібраний викладачем матеріал є найбільш спрямованим і доцільним для презентації, оскільки викладач іноземної мови готує і підбирає інформацію відповідно до вимог університетської та професійно спрямованої спеціалізації.

Відео-метод – це високоефективна можливість подачі інформації, оскільки основною перевагою цього методу є наочність інформації, яка є більш доступною для сприйняття, а відтак, легше і швидше засвоюється.

Електронна пошта є одним з допоміжних методів функції контролю, а також додатковим методом спілкування. Студенти мають можливість уточнити інформацію або вирішити питання, що виникли в позааудиторний час, тим самим якісніше підготувати домашнє завдання, виконавши всі вимоги викладача.

Використання рольових ігор дає можливість учасникам спілкуватися один з одним, граючи певну роль.

Студенти повинні знайти інформацію, необхідну для виконання своєї ролі, що стимулює самостійність студента в пошуку та підборі необхідної та цікавої інформації іноземною мовою.

Електронні інтерактивні дошки є найбільш універсальною та ефективною мультимедійною технологією у процесі викладання іноземної мови. За допомогою електронної інтерактивної дошки досліджуваний матеріал подається в повному обсязі і чітко вимальовується на екрані, що націлює кожного студента на активну діяльність на уроці.

Інноваційні технологічні засоби викладання іноземної мови у вищій школі дають можливість удосконалити методи подачі граматичної та лексичної інформації, практики монологічного і діалогічного говоріння, навчання письма та відпрацювання вимови, постійного поповнення словникового запасу студентів. Мультимедійні технології допомагають викладачеві іноземної мови у вищій школі коригувати навчальний процес, враховуючи інтереси і можливості окремих студентів, реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні і забезпечити індивідуалізацію і диференціацію навчання.

Використання мультимедійних технологій при навчанні іноземної мови сприяє комунікативно-орієнтованій спрямованості такого навчання. Це в свою чергу значно покращує якість подачі матеріалу та ефективність засвоєння матеріалу. Впровадження інноваційних технологій збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення української мови з боку студентів і веде до більш тісної співпраці між викладачем і студентами.

Для успішного впровадження мультимедійних технологій у процес викладання іноземної мови у вищій школі необхідно мати такі компоненти як програмні засоби (мультимедійні диски, презентації, відео -, аудіо-ролики, ресурси мережі Інтернет), а також обладнання (ПК, аудіо-, відео- апаратура, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка).

Так, на занятті з іноземної мови, маючи відеосупровід пропонованого матеріалу, студенти мають можливість ознайомитися з соціокультурними реаліями країни, мова якої вивчається, спостерігати за мімікою та жестами, носіїв мови, що вивчається.

Викладання української мови як іноземної у вищій школі з використанням мультимедійних технологій дає можливість перейти від пасивної подачі матеріалу до активного способу реалізації освітньої діяльності, в якому студент стає не тільки центральним об'єктом процесу, а й активним його учасником. Тому мультимедійні технології не повинні ставати центром процесу навчання, а нести допоміжний, пізнавальний характер, а також бути допоміжним засобом активізації уваги студента. Таким чином, активізується й навчальний процес за рахунок збільшення наочності навчального матеріалу і відбувається плідна інтерактивна взаємодія між викладачем і студентом.

Викладання української мови як іноземної професійного спрямування (як-от, медичного, економічного та ін.) – це вузькоспеціалізована та професійно-спрямована галузь викладання іноземної мови і використання технологічних інновацій є доцільним щонайменше з трьох причин. По-перше, при подачі нового ма-

теріалу, тому що мультимедійні технології дозволяють ілюструвати новий (як граматичний, так і лексичний) матеріал різноманітними наочними і пізнавальними засобами. По-друге, при закріпленні вивченого матеріалу. При використанні електронної дошки або презентації в Power Point, студенти бачать вивчений матеріал в цілісній структурній формі. По-третє, мультимедійні технології можливо використовувати як засіб емоційного розвантаження. В цьому випадку вони виступають як додатковий інструмент, що знімає втому і напруження через зміну виду діяльності. І, звичайно ж, мультимедійні технології служать унікальною підмогою при перевірці знань студентів.

При використанні електронної інтерактивної дошки викладач може подати інформацію різних тем різним кольором. За допомогою комп'ютерної програми Power Point можна розробити чималу кількість лексичних вправ на засвоєння цієї теми. Якщо студенти не впевнені в перекладі хоча б одного зі словосполучень, то вони можуть навіть почати дискусію, обговорюючи іноземною мовою різні словосполучення, речення, тексти, діалоги. Це, звісно, можна зробити і без мультимедійних технологій, але вони сприяють візуалізації та структурності вправ, а це, в свою чергу, підвищує мотивацію та зацікавленість студентів.

З іншого боку, вже ознайомившись з новою лексичною темою, а головне, засвоївши нову вузькоспеціалізовану лексику, студенти можуть переходити до більш широкого спектру лексичних завдань. Викладачі, засвоюючи та впроваджуючи мультимедійні технології, можуть ускладнювати завдання не лише для студентів, але й, вдосконалюючись самостійно, використовувати більш складні аспекти та можливості інноваційних мультимедійних технологій у викладанні української мови як іноземної.

Слід звернути увагу на ще одну перевагу використання мультимедійних технологій у процесі навчання іноземної мови. Це функція контролю. Оскільки оцінювання відбувається автоматично і без прямої участі викладача, підвищується об'єктивність оцінювання знань студентів, викладач виконує функцію консультанта і водночас перестає бути джерелом негативних

емоцій. Також слід згадати такий позитивний психологічний момент у викладанні з використанням інноваційних технологій як неможливість суб'єктивного оцінювання викладачем при контролі і перевірці знань студентів і унеможливлення підказки чи списування студентами.

У цілому, можна відзначити такі позитивні сторони використання мультимедійних технологій, як: збільшення оперативності і точності отримання результатів оцінювання, а також об'єктивність і неупередженість оцінювання, можливість нових підходів до розробки навчальних матеріалів.

Практика застосування інформаційних технологій у викладанні української мови як іноземної у вищому навчальному закладі свідчить, що вони підвищують мотивацію студентів до вивчення іноземних мов, забезпечують не тільки індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, що є необхідним для розвитку необхідних мовленнєвих навичок та вмінь, але й показують результативність навчання через установаження міжкультурних зв'язків у віртуальному просторі, що у свою чергу створює умови для самоосвіти та дистанційної освіти.

Висновки. Інформаційні мультимедійні технології, як інновація у викладанні української мови як іноземної, в порівнянні з традиційними формами викладання, виконують такі важливі функції як: підвищують мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, покращують якість засвоєння матеріалу, розвивають пізнавальну активність студента, покращують умови керування увагою студентів при роботі з аудіовізуальними засобами навчання, стимулюють самостійність студента у вивченні, пошуку, підборі та обробці інформації, що, в свою чергу, пришвидшує процес навчання. Використання мультимедійних засобів у викладанні української мови як іноземної дозволяє за відсутності природного мовного середовища створити умови, максимально наближені до реального мовного спілкування на іноземній мові. Використовуючи інноваційні технології вища школа має можливість готувати висококваліфікованих фахівців з глибокими знаннями іноземної мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Денисова Ж.А. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием / Ж.А. Денисова, М.К. Денисов // Иностранные языки в школе. - 2008. - №3. - С. 20-27.
2. Євдокимов В.І., Пономарьова Г.Ф., Луценко В.В., Агапова Т.П. та ін. Ефективність навчання студентів: Навчальний посібник / За ред. В.І.Євдокимова. - Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2004. - 222 с.
3. Козаків В.Р., Дорошкін А.А., Задорожний А.М., Князевий Б.А. Лекційна мультимедіа. Аудиторія. Нові інформаційні технології в університетській освіті: Зб. наук. пр. Рос. наук.-метод. конф. - Ч. 2. - Новосибірськ, 1994. - С. 2-17.
4. Миндерова О.Н. Комп'ютер на уроках математики // Обдарована дитина. - 2003. - № 1. - С. 41.
5. Молянинова О.Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования): Монография. - Красноярск: Изд. КрасГУ, 2002. - 300 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Denisova J.A. Multimedia Presentation of the material yazykovoho As methodical pryem / J.A. Denisova, M.K. Denisov // Ynostrannyye Languages in school. - 2008. - №3. - P. 20-27.
2. Evdokimov V.I. Ponomarev G.F., Lutsenko V.V., Agapov T.P. and others. The effectiveness of student learning: Textbook / Ed. V.I. Evdokimova. - Kharkov: HNPУ n.a. G.S. Skovoroda, 2004. - 222 p.
3. Cossakiv V.R., Doroshkyn A.A., Zadorozhnyy A.M., Knyazev B.A. Lecture media. Audience. New information technologies in university education: Coll. Sc. Works. Russian Sc.-Method. Conf. - Part 2. - Novosibirsk, 1994. - P. 2-17.
4. Mynderova O.N. The computer in mathematics lessons // Gifted child. - 2003. - № 1. - P. 41.
5. Molyaninova O.G. Multimedia in Education (theoretical foundations and methods of use): Monograph. - Krasnoyarsk Univ. KSU, 2002. - 300 p.

**Roman L.A. Information Technology as an Innovation in Teaching Ukrainian as a Foreign Language**

**Abstract:** This article analyzes the types and the role of information technology as a multimedia innovations in teaching Ukrainian as a foreign language. Studied the advantages of using information technology to media already existing educational technology.

**Keywords:** *innovation, information technology, multimedia, pedagogical technology, Ukrainian as a foreign language*

**Роман Л.А. Информационные технологии как инновация в преподавании украинского языка как иностранного.**

**Аннотация:** В статье проанализированы виды и роль информационных технологий как инноваций в преподавании украинского языка как иностранного. Исследуются преимущества использования информационных мультимедийных технологий в сравнении перед уже существующими педагогическими технологиями.

**Ключевые слова:** *инновации, информационные технологии, мультимедия, педагогические технологии, украинский язык как иностранный*

**Романишин Р.Я.**

## **Обчислювальна культура молодших школярів як складова математичної культури**

*Романишин Руслана Ярославівна, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри математичних і природничих дисциплін початкової освіти  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна*

**Анотація.** Обчислювальна культура молодших школярів як складова математичної культури. У статті на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкривається суть поняття “обчислювальна культура”. Встановлюється взаємозв’язок між обчислювальною навичкою та обчислювальною культурою. Робиться висновок, що обидва поняття які часто використовуються у методиці, мають спільну основу та відрізняються за кінцевим результатом. На основі аналізу методичних джерел показано, що обчислювальна культура є складовою математичної культури.

**Ключові слова:** знання, вміння, число, обчислювальні дії, пам’ять, обчислювальна навичка, обчислювальна культура, математична культура

**Постановка проблеми.** Необхідність реформування сучасної освіти в Україні зумовлює визначення пріоритетних завдань школи та пошук ефективних шляхів їх реалізації. Одним з найважливіших завдань навчання школярів математики було і залишається формування у них обчислювальних навичок, що вказує на невіршеність цієї проблеми та її значущість. Жодна математична задача не буде вирішеною без застосування обчислювальних умінь, а правильність її розв’язку залежатиме від правильності виконаних обчислень.

На сучасному етапі розвитку освіти необхідно обирати такі способи організації обчислювальної діяльності школярів, які сприятимуть не лише формуванню міцних обчислювальних умінь і навичок, а й всебічному розвитку особистості дитини.

**Аналіз наукових досліджень.** Ряд дослідників відзначають, що для розв’язання будь-якої математичної задачі важливим є оперативність знань, які використовуються у потрібній ситуації. Загальні положення методики навчання математики щодо процесу формування обчислювальних навичок розглядали Г. Бевз, В. Болтянський, М. Бурда, О. Дубинчук, М. Ігнатенко, Ю. Колягін, Д. Пойа, Г. Саранцев, З. Слєпкань, А. Столяр, Л. Фрідман, Т. Хмара, В. Швець, М. Шкіль та ін.

Психолого-дидактичні засади формування обчислювальних навичок досліджено Л. Вигодським, Л. Занковим, П. Гальперінім, В. Давидовим, Й. Лінгарт, В. Паламарчук, О. Савченко, Н. Скрипченко, О. Скрипченко, З. Слєпкань, Н. Співак, Н. Талізіню, Л. Фрідманім. Проблемі формування обчислювальних навичок присвячені праці психологів, вчених-методистів та вчителів практиків. Зокрема, методика формування обчислювальних навичок представлена в працях І. Аргінської, М. Бантової, М. Богдановича, Н. Істоміної, Л. Коваль, М. Козак, Н. Листопад, С. Скворцової. У контексті реалізації компетентнісного підходу це питання під різними кутами зору розглянуте у наукових дослідженнях Н. Глузман, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, С. Ракова, А. Хуторського.

**Метою статті** є аналіз понять обчислювальна навичка та обчислювальна культура а також встановлення їх зв’язку з математичною культурою молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Ряд науковців на сьогоднішній день вважають, що досягти якісних результатів при формуванні обчислювальних навичок можна, якщо вийти за рамки звичайного сприйняття

цього питання і розглянути у контексті обчислювальної культури.

Розглядаючи проблему формування обчислювальних навичок С. Скворцова зазначає, що обчислювальна навичка – це найвищий ступінь оволодіння прийомом обчислення. Високий рівень сформованості обчислювальної навички характеризується такими показниками: усвідомленість (учень має розуміти, які операції і в якому порядку слід виконати, щоб дія досягла своєї мети); у раціональність (саме учень вибирає найраціональніший, на його думку, спосіб розв’язання для кожного конкретного випадку, тому доцільно зіставляти прийоми обчислення частинами і порозрядно) [7].

Формування обчислювальних умінь і навичок вважається складним і тривалим процесом, а його ефективність залежить від індивідуальних особливостей дитини, рівня його підготовки та організації обчислювальної діяльності.

За визначенням С. Рубінштейна навичка виникає як свідомо автоматизована дія, а потім функціонує як автоматизований спосіб виконання дій. Якщо дія стала навичкою, то це є свідченням того, що учень у результаті вправлення одержав можливості здійснювати операцію, не роблячи її виконання своєю самоціллю.

Засвоєння молодшими школярами змісту арифметичних дій на основі теоретико-множинного підходу до означення цілого невід’ємного числа та оволодіння прийомами обчислень (усних, письмових) над числами у межах мільйона складають основну лінію формування обчислювальної діяльності. Під обчислювальною діяльністю будемо розуміти сукупність зовнішньопредметних та мислительних операцій, які здійснює учень при виконанні чотирьох арифметичних дій.

Підвищення рівня викладання навчального матеріалу залежить від уміння педагога поєднувати та інтегрувати предметно-практичну та розумову діяльність молодших школярів у комплекси навчальних дій з якісно новими характеристиками обчислювальної практики.

У ряді праць з методики дослідники зупиняються на таких термінах: “обчислювальні вміння”, “обчислювальні навички”, “обчислювальні операції” і не переходять до трактування більш складного та багатовекторного поняття “обчислювальна культура”.

На думку О. Івашової для аналізу поняття “обчислювальна культура” необхідно залучити культурологію, математику, психологію, дидактику, методику навчання математики. На увагу заслуговує той факт,

що обчислювальна культура відноситься до метапредметних результатів початкової освіти і розглядає:

- метапредметні поняття (число, величина, залежність);
- має широке застосування не тільки на уроці, але й у позаурочній діяльності;
- виходить за межі предмету математики (застосовується на природознавстві, читанні, музиці, фізичній культурі та ін.) [2, с.151].

Як бачимо обчислювальну культуру молодших школярів необхідно формувати не тільки на уроці математики, але й на інших предметах. Необхідно залучити різні за характеристикою предмети та встановити міжпредметні зв'язки. Поряд з цим у межах самого предмету математики мають встановлюватися внутрішньо предметні зв'язки.

У програмі з математики для початкової школи (автори: О. Онопрієнко, С. Скворцова, Н. Листопад) визначені наступні змістові лінії:

- числа, дії з числами;
- величини;
- математичні вирази, рівності, нерівності;
- сюжетні задачі;
- просторові відношення, геометричні фігури;
- робота з даними [1].

Формування обчислювальної культури є наскрізним завданням всього курсу і відбувається у всіх змістових лініях з застосуванням числових характеристик.

Аналіз досліджень у цій царині дозволяє визначити обчислювальну культуру як запас знань і умінь, які мають повсякчасне застосування і є фундаментом вивчення математики та інших навчальних дисциплін. Обчислювальні дії активізують пам'ять учнів, стимулюють зосередження уваги, прагнення до раціональної організації роботи та інші якості, які надають значний вплив в розвитку учнів.

Характеристика обчислювальної культури за Ю. Колягінін включас такі компоненти:

- міцні та осмислені знання властивостей та алгоритмів чотирьох арифметичних дій;
- вміння за умовою поставленої задачі визначити чи є вихідні дані для обчислень точними чи наближеними значеннями, а також правила наближених обчислень та навички при їх виконанні;
- вміння правильно виконувати усні та письмові обчислення з допомогою допоміжних засобів;
- використання раціональних способів обчислень;
- доведення до автоматизму навичок безпомилкового виконання обчислювальних операцій;
- акуратність та раціональність у записі обчислень;
- використання раціональних прийомів контролю обчислень;
- вміння на певному теоретичному рівні обґрунтовувати правила і прийоми, які застосовуються у процесі обчислень [2, с.154].

Розглядаючи питання обчислювальної культури слід зазначити, що ведучою змістовою лінією початкового курсу математики є “Числа, дії з числами”, яка є наскрізною не тільки у початковій школі, але й у 5–6 класах, а поняття “число” відноситься до фундаментальних понять всього курсу математики.

Вагомий внесок у розробку методики формування поняття “натуральне число” вніс видатний український психолог Г. Костюк, який експериментально досліджував проблеми походження поняття числа у дітей дошкільного віку. Одержані результати були узагальнені та викладені у праці “Про генезис поняття числа у дітей” [3]. Вчений вважав, що основною операцією, за допомогою якої виникає поняття числа, є встановлення взаємно однозначної відповідності між елементами двох множин, що об'єднуються. Головним висновком проведених досліджень є:

– думка про хибність спроб знайти джерело поняття числа в тому чи іншому, окремо взятому аспекті пізнання дітьми оточуючих їх предметів: в спогляданні їх груп чи в перебиранні їх предметів, в сумультанності чи сукцесивності вражень, в розрізненні предметів чи їх ототожнюванні тощо;

– думка про те, що діти приходять до усвідомлення кількості в процесі скерованого дорослими дійового пізнання множин предметів: лічба елементів множини предметів, встановлення взаємно однозначної відповідності між порівнюваними множинами тощо [3].

Проведене Г. Костюком дослідження з методики формування поняття натурального числа і нуля у дітей вказує на необхідність використання різноманітних вправ з множинами, причому в кожному із множин можуть входити як однакові, так і різні елементи. За допомогою таких вправ відбувається абстрагування кількісної сторони множин предметів від інших їхніх властивостей – просторового розміщення, матеріалу виготовлення, форми, кольору тощо. Істотними для формування поняття числа виявляються також вправи на визначення чисельності множини і порядку розміщення елементів у множині.

Обчислювальна культура молодших школярів є складовою *математичної культури*, яка являє собою багатогранне метапредметне утворення. Так, Н. Прядко включає обчислювальну грамотність разом з термінологічною та графічною до складу математичної культури [5, с. 98].

Аналіз науково-педагогічних джерел з цієї проблеми дозволяє зазначити, що формування математичної культури особистості достатньо складна й неоднозначна проблема, понятійний базис якої знаходиться на стику дослідницьких напрямів філософії, психології, педагогіки, соціології, фізіології, математики та ін. Удосконаленню математичної освіти та її професійної спрямованості присвячені роботи Г. Бевза, М. Бурди, Г. Дутки, Л. Кудрявцева, Г. Михаліна, Л. Нічуговської, Г. Пастушок, М. Шкіля та ін. До проблеми формування математичної культури зверталася низка вчених В. Болтянський, О. Гладкий, В. Глушков, С. Мацієвський, Г. Михалін, І. Новик. Цій проблемі посвячена низка праць науковців ближнього зарубіжжя (З. Акманова, О. Артеб'якіна, Г. Булдик, Д. Ікрамова, І. Кулешова, О. Расоха, С. Розанова, В. Снегурова, В. Худяков) [10]. Як бачимо, це питання розглядається під різними кутами зору, що вказує на актуальність та значимість для сучасної освіти.

На основі аналізу ряду праць з цієї теми було встановлено, що термін “математична культура” з'явився у науковому обігу близько ста років тому. Базовими компонентами якої є математична мова, математична

самоосвіта математичні знання та вміння. Поряд з цим терміном з'являється і поняття "алгоритмічна культура", яка визначається як складова математичної і інформаційної культури. Дослідники математичну культуру тлумачать як "складну систему, яка виникає як інтегративний результат взаємодії культур і відображає різноманітні аспекти математичного розвитку: знаннєва, самоосвітня та мовна культури". У свою чергу зазначається, що знаннєва культура передбачає формування математичних знань і розвиток на їх основі відповідних вмінь. Самоосвітня культура визначає ступінь розвитку одержаних математичних знань та вмінь шляхом самостійних знань (без сторонньої допомоги). Мовна культура визначає оволодіння математичною мовою (мовою символів і знаків) та математичною вимовою. Знаннєва культура передбачає формування знань, які у свою чергу сприяють розвитку вмінь. Загалом математична культура розглядається як один з найважливіших аспектів культурної діяльності в цілому [9, с. 170].

У дослідженні Є. Смирнова складовими математичної культури є логічна, алгоритмічна та обчислювальна культура [8].

На думку Є. Лодатка "вичерпного впливу математичної культури на інтелектуальний та креативний розвиток особистості вчителя немає", хоча дослідники все ж визначають деякі питання [4, с. 31]. За визначенням цього вченого "математична культура суспільства являє собою складне соціальне утворення, що формується під впливом математичних традицій суспільства ... та математичних надбань" [4, с. 8] також на ній формуються інтелектуальні якості особистості та відбувається розвиток її творчого потенціалу.

Узагальнення результатів науково-методичної літератури уможливорює **висновок**, що основним недоліком у формуванні обчислювальної культури є те, що вона має метапредметний характер, а в умовах сучасної початкової освіти її формування здійснюється виключно на уроках математики.

**Перспективу подальшого дослідження** вбачаємо у розробці методичних рекомендацій щодо формування обчислювальної культури молодших школярів, як складової математичної культури не тільки на уроках математики, але й на інших уроках та у позаурочний час.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Базова навчальна програма з математики для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Онопрієнко О.В., Скворцова С.О., Листопад Н.П. – URL: [http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni\\_programu/2012/ukr/04\\_matem.pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/04_matem.pdf)
2. Ивашова О.А. Вычислительная культура младших школьников : междисциплинарный поход [Текст] / Ольга Александровна Ивашова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – СПб., 2012. – №145. – С. 151–162.
3. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
4. Лодатко Є.О. Математична культура вчителя початкових класів [Текст] : монографія / Євген Олександрович Лодатко; за заг. ред. проф. С.Т.Золотухіної. – Рівне – Слово'янськ : Підприємство Маторін Б.І., 2011. – 324 с.
5. Прядко Н.О. Формування математичної грамотності учнів старшої школи / Н.О. Прядко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 109. – С. 98–100. – URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP\\_2013\\_109\\_26.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_109_26.pdf)
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: [уч. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2006. – 713 с.
7. Скворцова С. Обчислювальні навички як складова предметно-математичної компетентності молодшого школяра / С. Скворцова// Початкова школа. – № 8. – 2011. – С. 48–51.
8. Смирнов Е.И. Дидактическая система математического образования студентов педагогических вузов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Е. И. Смирнов. – Ярославль, 1998. – 358 с.
9. Тур Г.І. Математична культура особистості у структурі філософського та психологічного педагогічного знання / Г.І. Тур // [Текст]. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. праць / Редкол: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2012. – Вип. 20. – С. 170–176.
10. Худяков В.Н. Формирование математической культуры учащихся начального профильного образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.Н. Худяков. – Магнитогорск, 2002. – 120 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Basic math curriculum for grades 1-4 of secondary schools / Onoprisenko O.V., Skvorzova S.O., Lystopad N.P. – URL: [http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni\\_programu/2012/ukr/04\\_matem.pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/04_matem.pdf)
2. Ivashova O.A. Computational Culture younger students: an interdisciplinary campaign [Text] / Olga Ivashova // Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after Herzen. - SPb., 2012. - №145. - P. 151-162.
3. Kostiuk G.S. Selected Psychological Works / G.S. Kostiuk. – M.: Pedagogika, 1988. – 304 s.
4. Lodatko Ye.O. Mathematical culture elementary school teacher [Text]: monograph / Evgeny Lodatko; by the Society. ed. prof. S.T. Zolotuhina. - Rivne - Slovyansk: Businessman Matorin B.I., 2011. - 324 p.
5. Priadko N.O. Formation of mathematical literacy of high school students / N.O. Pryadko // Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Teaching science. - 2013. - Vol. 109. - P. 98-100. - URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP\\_2013\\_109\\_26.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_109_26.pdf)
6. Rubinshtejn S. L. Fundamentals of General Psychology: [text-book for students of higher educational institutions] / S.L. Rubinshtejn. – SPb: Piter, 2006. – 713 p.
7. Skvorzova S. Computing skills as part of the subject-mathematical competence younger student / S. Skvortsova // Elementary School.– № 8. – 2011. – P. 48–51.
8. Smirnov Ye.I. Didactic system of mathematical education of future teachers: Thesis dis. dr. ped. sc.: 13.00.08, 13.00.02 / E.I. Smirnov. - Yaroslavl, 1998. - 358 p.
9. Tur G.I. Mathematical culture in personality structure of philosophical and psychological pedagogical knowledge / G.I. Tur // [text]. Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, practice, problem: Coll. Sc. Works / ed-s: I.A. Zyazyun (Chairman) and others. - Kyiv, Vinnitsa, Ltd "Planer", 2012. - Vol. 20 - P. 170 - 176.
10. Khudyakov V.N. Formation of mathematical culture of pupils of primary professional education [Text]: Dis. ... dr. ped. sc.: 13.00.01 / V.N. Khudyakov. - Magnitogorsk, 2002. - 120 p.



**Romanyshyn R.Ya. Computing Culture of Primary School Children as Part of Mathematical Culture**

**Abstract.** In the article, on the basis of analysis of psychological and educational literature, the author reveals the essence of the concept of “computer culture”. The relationship between computer skills and computer culture has been established. It is concluded that the two terms are often used in the method and have a common basis for different end result. On the basis of study of methodological sources the author shows that computing culture is an integral part of mathematical culture.

**Keywords:** *knowledge, skills, number, computing steps, memory, computational skill, computer culture, mathematical culture*

**Романишин Р.Я. Вычислительная культура младших школьников как составляющая математической культуры**

**Аннотация.** В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы раскрывается суть понятия “вычислительная культура”. Устанавливается связь между вычислительным навыком и вычислительной культурой. Делается вывод, что оба понятия, которые часто используются в методике, имеют общую основу, но отличаются за конечным результатом. На основе анализа методических источников показано, что вычислительная культура является составляющей математической культуры.

**Ключевые слова:** *знания, умения, число, вычислительные действия, память, вычислительный навык, вычислительная культура, математическая культура*

## Сердюк З.О.

## Порівняльний аналіз змістових ліній курсу геометрії основної школи в Україні та гімназій у Польщі

Сердюк Зоя Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

**Анотація.** У статті схарактеризовано структуру навчання у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі та України, проаналізовано навчальний зміст з геометрії для 7–9 класів загальноосвітніх шкіл України та 1–3 класів гімназій Польщі, виявлено спільні та відмінні особливості.

**Ключові слова:** програма з математики, вивчення геометрії, змістові лінії

Одним із головних напрямів розвитку людини в сучасному суспільстві вважається якісна освіта, яка вказує на ступінь соціального та економічного розвитку тієї чи тієї країни. Інтеграція України у світове освітнє співтовариство та реформа шкільної освіти вимагають від сучасної школи розв'язання низки нагальних завдань щодо підвищення якості шкільної освіти, зокрема математичної. У зв'язку з цим важливим є вивчення досвіду всіх елементів світових освітніх систем, а особливо тих, які мають: схожі з нашою країною освітні та педагогічні традиції; близьке географічне розташування; зіставну педагогічну та національну культуру. Зокрема серед європейських країн цікавою для вивчення є шкільна освітня система Польщі.

Вивчення математики в сучасній школі як нашої країни, так і інших європейських країн займає особливе місце. Цей навчальний предмет спрямований не тільки на оволодіння школярами певними математичними знаннями, навичками і вміннями, а й на загальний, всебічний розвиток особистості кожного учня. Для ефективної організації вивчення математики необхідними є відповідні сучасні засоби навчання, серед яких найважливішим був і залишається підручник. Останнім часом в багатьох європейських країнах проходять реформи в системі шкільної освіти, які певною мірою спричиняють виникнення змін як в освітніх стандартах, так і в програмах вивчення окремих предметів та їх змістовому наповненні.

Згідно з державним стандартом базової і повної середньої освіти України основною метою вивчення

математики в школі є опанування учнями системи математичних знань, навичок і умінь, необхідних у повсякденному житті та майбутній трудовій діяльності, достатніх для успішного оволодіння іншими освітніми галузями знань і функціонування неперервної освіти. Освітня галузь «Математика» забезпечує успішне вивчення інших дисциплін, насамперед, природничо-наукового циклу. Це пояснюється розширенням сфери застосування математики в науках, де вона є не лише предметом досліджень, а й потужним методом наукового пізнання. Важливе місце у математичній підготовці учнів займає вивчення геометрії – досить складної для сприйняття, розуміння і відтворення навчальної дисципліни. Опанування учнями базової школи основами геометрії доволі часто супроводжується значними труднощами.

Тому **мета даної статті** – провести порівняльний аналіз навчального змісту з геометрії для 7–9 класів загальноосвітніх шкіл України та 1–3 класів гімназій Польщі.

Освіта в країнах Євросоюзу характеризується Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО), розробленою у 1997 році ЮНЕСКО. У 2011 році на Генеральній конференції ЮНЕСКО у Парижі було затверджено новий варіант МСКО. Освіта за МСКО охоплює три рівні: МСКО 1, МСКО 2, МСКО 3. Характеристику рівнів навчання в загальноосвітніх навчальних закладах Польщі подано в таблиці 1, аналогічну характеристику для ЗНЗ України – у таблиці 2.

Таблиця 1. Характеристика рівнів навчання у загальноосвітніх навчальних закладах Польщі [9]

Рівень	Тип школи	Нумерація класів	Вік учнів
МСКО 1	Початкова школа	Перший рівень – I, II, III класи; другий рівень – IV, V, VI класи	6 – 8 9 – 11
МСКО 2	Молодша середня школа, гімназія	I, II, III класи (третій рівень)	12 – 15
МСКО 3	Старша середня школа, ліцей	I, II, III класи (четвертий рівень)	16 – 18

Таблиця 2. Характеристика термінів навчання у загальноосвітніх навчальних закладах України [8]

Рівень	Тип школи	Нумерація класів	Вік учнів
I ступінь	Початкова школа ЗНЗ	1 – 4	6 – 10 або 7 – 11 років
II ступінь	Основна школа ЗНЗ	5 – 9	10 – 15 або 11 – 16 років
III ступінь	Старша профільна школа ЗНЗ	10 – 11	15 – 17 або 16 – 18 років

Згідно з аналізом навчальних програм з математики для початкової школи України та Польщі та даними таблиць 1 і 2, можна стверджувати, що гімназійні класи в Польщі (рівень МСКО 2) відповідають 7–9 класам основної школи України.

За програмою з математики для гімназій Польщі, школа повинна приділяти особливу увагу якості освіти в галузі природничих і точних наук – відповідно до пріоритетів Лісабонської стратегії. Освіта в цих галузях

має вирішальне значення для розвитку польської та європейської цивілізації. На третьому рівні освіти (молодша середня школа, гімназія) від учнів вимагається знання навчального матеріалу з математики, отриманого на попередніх етапах освіти (початкова школа). Вивчення математики певною мірою підтримує державну стратегію навчання впродовж усього життя, яка базується на вмінні приймати важливі життєві рішення – починаючи від вибору середньої школи, викладачів чи

конкретної професійної спеціалізації, вибору місця роботи, покращення власних знань, навичок і вмінь [10].

До основних умінь, які повинні здобути учні в процесі вивчення математики на третьому рівні загальної освіти, належать:

- 1) здатність використовувати математичний інструментарій у повсякденному житті;
- 2) здатність до ефективного використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій;
- 3) здатність до пошуку, добору та критичного аналізу інформації.

Математику в школах Польщі на всіх рівнях, на відміну від України, вивчають як один навчальний предмет. Для вивчення курсу математики у кожному класі гімназії в Польщі на рік відводиться 128 годин, в Україні – 140 годин (70 годин – на вивчення алгебри і 70 годин на вивчення геометрії). У 1 класі гімназії на вивчення тем з геометрії відводиться близько 30 % від загального часу на вивчення всього курсу математики; у 2 класі – близько 50 %; у 3 класі – 20–30 % (за різними програмами). Значна кількість часу в останньому класі гімназії відводиться на повторення перед державним випускним екзаменом.

Освітня галузь «Математика» в Україні структурована за такими змістовими лініями: числа; вирази; рівняння і нерівності; функції; елементи комбінаторики; початок теорії ймовірностей та елементи статистики; геометричні фігури; геометричні величини; геометричні перетворення; вектори і координати.

Основними завданнями реалізації змісту геометрії в основній школі є [7]:

- вивчення геометричних фігур на площині, розвиток просторових уявлень і уяви;
- формування уявлень про геометричні величини та навичок і умінь їх вимірювання й обчислення;
- навчання математичної мови;
- формування уявлень про математичні поняття і методи як важливі засоби моделювання реальних процесів і явищ.

В основній школі України реалізуються такі специфічні для даного етапу навчання математики освітні завдання вивчення геометрії [10]:

- забезпечення оволодіння учнями мовою геометрії, розвиток їх просторових уявлень і уяви, умінь виконувати геометричні побудови за допомогою геометричних інструментів (лінійки з поділками, транспортира, косинця, циркуля і лінійки);
- формування в учнів знань про геометричні фігури на площині, їх властивості, а також умінь застосовувати здобуті знання у навчальних і життєвих ситуаціях;
- формування в учнів уявлення про найпростіші геометричні фігури в просторі та їх властивості, а також первинних умінь застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях;
- ознайомлення учнів зі способами і методами математичних доведень, формування умінь їх практичного використання;
- формування в учнів знань про основні геометричні величини (довжину, площу, об'єм, міру кута), про способи їх вимірювання й обчислення для планіметричних і найпростіших стереометричних фігур, а також умінь застосовувати здобуті знання у навчальних і життєвих ситуаціях;
- вивчення геометричних перетворень площини (рухів, подібності) та їх найпростіших властивостей, а також розвиток в учнів функціональних уявлень на геометричному змісті;
- ознайомлення учнів з основами методу координат і векторного методу.

В Польщі вивчення геометрії в курсі математики гімназій спрямоване на формування навичок і вмінь [4; 5; 6]:

- використовувати властивості геометричних фігур для розв'язування задач та простих геометричних побудов;
- використовувати міри довжин і площ для розв'язування практичних завдань;

Таблиця 3. Тематичне планування з геометрії для 1 класу гімназії [1; 4]

TEMAT	Liczba godzin lekcyjnych	ТЕМА	Кількість годин
<b>3. FIGURY GEOMETRYCZNE</b>	<b>20–22</b>	<b>3. Геометричні фігури</b>	<b>20–22</b>
1. Proste i odcinki	1-2	1. Прямі й відрізки	1-2
2. Kąty	2	2. Кути	2
3. Trójkąty	3	3. Трикутники	3
4. Przystawanie trójkątów	2-3	4. Рівність трикутників	2-3
5. Czworokąty	3	6. Чотирикутники	3
6. Pole prostokąta. Jednostki pola	2	7. Площа прямокутника. Одиниці площі	2
7. Pola wielokątów	3	8. Площі многокутників	3
8. Układ współrzędnych	2	9. Система координат	2
Praca klasowa i jej omówienie	2	Робота в класі	2
<b>7. SYMETRIE</b>	<b>16–19</b>	<b>7. Симетрія</b>	<b>16-19</b>
1. Symetria względem prostej	1-2	1. Симетрія відносно прямої	1-2
2. Rysowanie figur symetrycznych względem prostej	2	2. Зображення фігур, симетричних відносно прямої	2
3. Oś symetrii figury	1-2	3. Вісь симетрії фігури	1-2
4. Symetralna odcinka	2	4. Серединний перпендикуляр	2
5. Dwusieczna kąta	2	5. Бісектриса кута	2
6. Symetria względem punktu	3	6. Симетрія відносно точки	3
7. Środek symetrii figury	1-2	7. Центр симетрії фігури	1-2
8. Symetrie w układzie współrzędnych	2	8. Симетрія в системі координат	2
Praca klasowa i jej omówienie	2	Робота в класі	2

Як бачимо з таблиць 3–5, розгортання змістових ліній курсу геометрії у польських гімназіях дещо відрізняється від усталеного в Україні, причому не лише послідовністю вивчення матеріалу, а й мірою його деталізації.

Так, у першому класі польських гімназій пропонується учням для вивчення дві теми: «Геометричні фігури» і «Симетрія»; у 7 класі українських шкіл з геометрії вивчають наступні теми: «Елементарні геометричні фігури та їх властивості», «Взаємне розміщення прямих на площині», «Трикутники. Ознаки рівності трикутників», «Коло і круг. Геометричні побудови». На відміну від українських підручників, виклад теоретичного матеріалу в польських підручниках з геометрії значно спрощений: основні поняття вводяться або за допомогою означень або лише описуються за допомогою прикладів, основні факти і твердження фор-

мулюються, в основному, без доведень, особлива увага акцентується на практичному застосуванні тих чи тих понять, властивостей тощо. До теми «Геометричні фігури» входять наступні підтеми: «Прямі й відрізки», «Кути», «Трикутники», «Рівність трикутників», «Чотирикутники», «Площа прямокутника», «Площі многокутників», «Система координат». В українських школах у 7 класі вивчають лише 4 із цих підтем: «Прямі й відрізки», «Кути», «Трикутники», «Рівність трикутників». Тема «Симетрія» для польських гімназій складається з наступних підтем: «Симетрія відносно прямої», «Вісь симетрії фігури», «Серединний перпендикуляр», «Бісектриса кута», «Симетрія відносно точки», «Центр симетрії фігури», «Симетрія в системі координат». В українському варіанті в 7 класі учні вивчають лише підтему «Бісектриса кута» в темі «Елементарні геометричні фігури та їх властивості».

Таблиця 4. Тематичне планування з геометрії для 2 класу гімназії [2; 5]

ТЕМАТ	Liczba godzin lekcyjnych	ТЕМА	Кількість годин
<b>3. DŁUGOŚĆ OKRĘGU. POLE KOŁA</b>	<b>7–8</b>	<b>3. Довжина кола. Площа круга.</b>	<b>7–8</b>
1. Liczba $\pi$ . Długość okręgu	2-3	1. Число $\pi$ . Довжина кола	2-3
2. Pole koła	2	2. Площа круга	2
3. Długość łuku. Pole wycinka koła	2	3. Довжина дуги кола. Площа частини круга	2
Sprawdzian	1	Контрольна робота (тест)	1
<b>6. TRÓJKĄTY PROSTOKĄTNE</b>	<b>14–18</b>	<b>6. Прямокутні трикутники</b>	<b>14–18</b>
1. Twierdzenie Pitagorasa	2-3	1. Теорема Піфагора	2-3
2. Twierdzenie odwrotne do twierdzenia Pitagorasa	1	2. Теорема, обернена до теореми Піфагора	1
3. Zastosowania twierdzenia Pitagorasa	3-4	3. Застосування теореми Піфагора	3-4
4. Twierdzenie Pitagorasa w układzie współrzędnych	1-2	4. Теорема Піфагора в системі координат	1-2
5. Przekątna kwadratu. Wysokość trójkąta równobocznego	2	5. Діагональ квадрата. Висота рівностороннього трикутника	2
6. Trójkąty o kątach $90^\circ$ , $45^\circ$ , $45^\circ$ oraz $90^\circ$ , $30^\circ$ , $60^\circ$	2-3	6. Трикутники з кутами $90^\circ$ , $45^\circ$ , $45^\circ$ і $90^\circ$ , $30^\circ$ , $60^\circ$	2-3
7. Powtórzenie wiadomości	1	7. Повторення матеріалу	1
Praca klasowa i jej omówienie	2	Робота в класі	2
<b>7. WIEŁOKĄTY I OKRĘGI</b>	<b>12</b>	<b>7. Многокутник і коло</b>	<b>12</b>
1. Okrąg opisany na trójkącie	2	1. Коло, описане навколо трикутника	2
2. Styczna do okręgu	1	2. Дотична до кола	1
3. Okrąg wpisany w trójkąt	2	3. Коло, вписане в трикутник	2
4. Wielokąty foremne	2	4. Правильні многокутники	2
5. Wielokąty foremne – okręgi wpisane i opisane	2	5. Правильні многокутники – кола, вписані в них і описані навколо них	2
6. Powtórzenie wiadomości	1	6. Повторення матеріалу	1
Praca klasowa i jej omówienie	2	Робота в класі	2
<b>8. GRANIASTOSŁUPY</b>	<b>11–13</b>	<b>8. Призма</b>	<b>11–13</b>
1. Przykłady graniastosłupów	1-2	1. Види призм	1-2
2. Siatki graniastosłupów. Pole powierzchni	1-2	2. Грані призми. Площа поверхні призми	1-2
3. Objętość prostopadłościanu. Jednostki objętości	2	3. Об'єм прямокутного паралелепіпеда. Одиниці об'єму	2
4. Objętość graniastosłupa	2	4. Об'єм призми	2
5. Odcinki w graniastosłupach	2	5. Ребра призми	2
6. Powtórzenie wiadomości	1	6. Повторення	1
Praca klasowa i jej omówienie	2	Робота в класі	2
<b>9. OSTROSŁUPY</b>	<b>9–15</b>	<b>9. Піраміда</b>	<b>9–15</b>
1. Rodzaje ostrosłupów	1-2	1. Види пірамід	1-2
2. Siatki ostrosłupów. Pole powierzchni	2	2. Розгортки піраміди. Площа поверхні	2
3. Objętość ostrosłupa	1-2	3. Об'єм піраміди	1-2
4. Obliczanie długości odcinków w ostrosłupach	2-3	4. Обчислення довжин відрізків в пірамідах	2-3
5. Przekroje graniastosłupów i ostrosłupów*	3	5. Перерізи призм і пірамід	3
6. Powtórzenie wiadomości	1	6. Повторення матеріалу	1
Praca klasowa i jej omówienie	2	Робота в класі	2

Відрізняється також і підхід до формулювання означення бісектриси кута в українських і польських школах. Так, ми традиційно визначаємо бісектрису кута як промінь, який виходить з вершини кута і ділить його навпіл; у польському ж підручнику означення бісектриси формулюється в темі «Симетрія» і бісектрису кута також розглядають як його вісь симетрії. На другий клас польських гімназій припадає найбільша частка вивчення геометрії з усього курсу математики. Побудова геометричної частини курсу математики другого року навчання досить цікава. Учням для вивчення пропонуються наступні теми: «Довжина кола. Площа круга», «Прямокутні трикутники», «Многокутник і коло», «Призма», «Піраміда». В українських школах у 8 класі вивчають лише одну із цих тем, а саме – «Розв’язування прямокутних трикутників», інші теми вивчаються в 9 класі, а призма, піраміда та їх властивості – більш детально у темі «Многогранники» в 11 класі. Цікаво, що у темі «Прямокутні трикутники», на відміну від українських підручників, означення синуса,

косинуса і тангенса кута прямокутного трикутника не вводиться. У даній темі розглядається пряма і обернена теореми Піфагора, їх застосування до знаходження діагоналі квадрата та висоти рівностороннього трикутника, знаходження сторін прямокутних трикутників із кутами  $90^\circ$ ,  $45^\circ$ ,  $45^\circ$  та  $90^\circ$ ,  $30^\circ$ ,  $60^\circ$ , а також їх застосування до розв’язування різноманітних задач, зокрема практичного змісту.

У третьому класі польських гімназій частково повторюється та дещо розширюється вивчений в попередніх класах геометричний матеріал, оскільки по закінченні гімназії учні складають підсумковий комплексний іспит, частину якого становить і математика; додається нова тема «Подібні фігури», а також розглядаються тіла обертання – циліндр, конус, куля. Знову ж таки велика увага приділяється практичному застосуванню отриманих учнями знань, навичок і вмінь. Більшість задач у підручниках – прикладного спрямування.

Таблиця 5. Тематичне планування з геометрії для 3 класу гімназії [3; 6]

TEMAT	Liczba godzin lekcyjnych	ТЕМА	Кількість годин
<b>3. FIGURY NA PŁASZCZYŹNIE</b>	<b>17</b>	<b>3. Фігури на площині</b>	<b>17</b>
1. Trójkąty	3	1. Трикутники	3
2. Czworokąty	3	2. Чотирикутники	3
3. Koła i okręgi	2	3. Круг і коло	2
4. Wzajemne położenie dwóch okręgów	1	4. Взаємне розміщення двох кіл	1
5. Wielokąty i okręgi	2	5. Многокутник і коло	2
6. Symetrie	3	6. Симетрія	3
7. Powtórzenie wiadomości	1	7. Повторення матеріалу	1
Praca klasowa i jej omówienie	2	Робота в класі	2
<b>4. FIGURY PODOBNE</b>	<b>11</b>	<b>4. Подібні фігури</b>	<b>11</b>
1. Podobieństwo figur	3	1. Подібність фігур	3
2. Pola figur podobnych	2	2. Площі подібних фігур	2
3. Prostokąty podobne. Trójkąty prostokątne podobne	2	3. Подібність прямокутників. Подібність прямокутних трикутників	2
4. Trójkąty prostokątne podobne (cd.)	2	4. Подібність прямокутних трикутників (прод.)	2
Praca klasowa i jej omówienie	2	Робота в класі	2
<b>5. BRYŁY</b>	<b>17</b>	<b>5. Тіла</b>	<b>17</b>
1. Graniastoslupy	3	1. Призми	3
2. Ostrosłupy	3	2. Піраміди	3
3. Przykłady brył obrotowych	2	3. Приклади тіл обертання	2
4. Walec	2	4. Циліндр	2
5. Stożek	2	5. Конус	2
6. Kula	2	6. Куля	2
7. Powtórzenie wiadomości	1	7. Повторення матеріалу	1
Praca klasowa i jej omówienie	2	Робота в класі	2

Крім цього, до усіх аналізованих підручників з математики, розроблені цифрові інтерактивні підручники. До кожного паперового підручника у комплекті учень отримує особистий єдиний шифр, за допомогою якого він реєструється на сайті [www.multipodreczniki.gwo.pl](http://www.multipodreczniki.gwo.pl) та згодом має можливість опрацювати теоретичний

матеріал і виконувати різноманітні практичні завдання до підручника на власній сторінці. Подальші дослідження ми вбачаємо у детальному порівняльному аналізі структури та змісту українських і польських підручників з математики для гімназії та ліцею.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Matematyka 1. Podręcznik dla gimnazjum. Wersja dla nauczyciela, praca zbiorowa pod red. M Dobrowolskiej. – Gdansk, 2013. – 262 s.
2. Matematyka 2. Podręcznik dla gimnazjum. Wersja dla nauczyciela, praca zbiorowa pod red. M Dobrowolskiej. – Gdansk, 2014. – 280 s.
3. Matematyka 3. Podręcznik dla gimnazjum. Wersja dla nauczyciela, praca zbiorowa pod red. M Dobrowolskiej. – Gdansk, 2014. – 296 s.
4. Plan realizacji materiału nauczania z matematyki w klasie pierwszej gimnazjum wraz z określeniem wymagań edukacyjnych. URL: [www.gwo.pl](http://www.gwo.pl)

5. Plan realizacji materiału nauczania z matematyki w klasie drugiej gimnazjum wraz z określeniem wymagań edukacyjnych. URL: [www.gwo.pl](http://www.gwo.pl)
6. Plan realizacji materiału nauczania z matematyki w klasie trzeciej gimnazjum wraz z określeniem wymagań edukacyjnych. URL: [www.gwo.pl](http://www.gwo.pl)
7. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Математика в школі. – 2004. – № 2. – С. 2–5.
8. Закон України про загальну середню освіту. – 25 с. : URL: <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/normativno-pravova-baza/>.
9. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія / О.І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
10. Математика. Інформатика, 5-9 кл. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти) / Автори: Бурда М.І., Тарасенкова Н.А. та ін.; відповідальний за випуск: Гладковський Р.В. . – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 96 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

7. State Standard of base and full secondary education // Mathematics at school. - 2004. - № 2. - P. 2-5.
8. Law of Ukraine on secondary education. - 25 p.: URL: <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/normativno-pravova-baza/>.
9. Lokshyna O.I. Contents school education in the European Union: Theory and Practice (second half of XX - beginning of XXI century.): Monograph / O.I. Lokshyna. - K., A. Bogdanova, 2009. - 404 p.
10. Mathematics. Informatics, 5-9 cells. Training programs for secondary schools (New State Standard of full secondary education) / Authors: Burda M.I., Tarasenkova N.A. etc.; responsible for the release: Hladkovskyy RV. - K. Publishing House "Education", 2013. - 96 p.

#### Serdiuk Z. Comparative analysis of substantial lines of primary school geometry course schools in Ukraine and Poland

**Abstract.** The article characterized the structure of education in secondary schools in Poland and Ukraine, analyzed the educational content on geometry for 7-9 grade schools Ukraine and Poland 1-3 grade schools, found similar and different features.

**Keywords:** *application of mathematics, the study of geometry, content line*

#### Сердюк З.А. Сравнительный анализ содержательных линий курса геометрии основной школы в Украине и гимназий в Польше

**Анотация.** В статье охарактеризована структура обучения в общеобразовательных учебных заведениях Польши и Украины; проанализировано учебное содержание по геометрии для 7-9 классов общеобразовательных школ Украины и 1-3 классов гимназий Польши, выявлены общие и отличительные особенности.

**Ключевые слова:** *программа по математике, изучение геометрии, содержательные линии*

Сушко О.С.

## Методика формування вмінь розв'язувати професійно орієнтовані та прикладні задачі з фінансової математики

Сушко Олександра Сергіївна, викладач

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна

**Анотація.** Запропоновано класифікацію прикладних професійно орієнтованих задач з курсу фінансової математики для студентів напряму підготовки «Математика (додаткові спеціальності: економіка, інформатика)» педагогічних університетів, сформульовано методичні рекомендації щодо їх розв'язання.

**Ключові слова:** фінансова математика, методика навчання, прикладні задачі, професійно орієнтовані задачі

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного трактування поняття «задача». З точки зору дидактики та методики навчання математики задачу тлумачать як ситуацію зовнішньої діяльності, що запропонована окремо від суб'єкта діяльності [7]. Традиційно під задачею розуміють будь-яку вимогу обчислити, перетворити, дослідити, побудувати або довести щонебудь. У психології задача розглядається як мета, задана в певних умовах, що являє собою особливу характеристику діяльності суб'єкта. Задача виступає як суб'єктивне психологічне відображення тієї зовнішньої ситуації, в якій розгортається цілеспрямована діяльність суб'єкта [7].

Як відомо, задачі, як процес здійснення розумової діяльності, виконують чотири основні функції: навчальну, розвивальну, виховну і контрольну.

На сьогодні дуже добре розвинена концепція розвивального навчання, тому розвивальній функції, на відміну від інших, виділяють особливе місце. У своїй роботі Д. Пойя [6] стверджує, що задачі мають не тільки сприяти закріпленню знань, тренуванню в їх застосуванні, а й формувати дослідницький стиль розумової діяльності, метод підходу до явищ, що вивчаються.

На нашу думку, цьому сприятиме використання у навчальній практиці професійно орієнтованих та прикладних задач.

У педагогічній та дидактичній літературі поняттю прикладної задачі дають наступні тлумачення:

- задача, що потребує перекладу з природної мови на математичну;
- задача, яка близька за формулюванням і методами розв'язування до задач, що виникають на практиці [1];
- сюжетна задача, сформульована у вигляді задачі-проблеми [3].

Професійно орієнтовану задачу розглядають, як таку, що максимально наближена до майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, професійно орієнтовані та прикладні задачі утворюють «множини з непорожнім перерізом», які не є підмножинами одна одної.

Прикладна професійно орієнтована задача повинна задовольняти ряд вимог:

- 1) вимога задачі формулюється так, як вона зазвичай формулюється у житті;
- 2) розв'язок задачі має практичну значущість;
- 3) дані та шукані величини задачі мають бути реальними, взятими з життя [2].

Використання прикладних задач, на думку Новицької Л.І., сприятиме подоланню існуючих суперечнос-

тей між навчальною та професійною діяльністю, а саме:

а) між абстрактним предметом навчальної діяльності та реальним предметом майбутньої професійної діяльності, де завуальовані знання породжують неможливість застосування їх на практиці;

б) між системним застосуванням знань в регуляції професійної діяльності і розподіленістю їх засвоєння за різними навчальними дисциплінами, тобто відсуття інтеграція знань;

в) між безініціативною позицією студента і активною позицією фахівця у професійній діяльності, якою необхідно аналізувати ситуацію, ставити задачу, розв'язувати її, доводити істинність [5].

В статті пропонується класифікація прикладних професійно орієнтованих задач курсу фінансової математики для студентів напряму підготовки «Математика (додаткові спеціальності: економіка, інформатика)» педагогічних університетів та формулюються методичні рекомендації щодо їх розв'язання.

Якщо говорити про задачі, що розглядаються у фінансовій математиці, то вони мають такі особливості: – переважна більшість задач є прикладними; – всі задачі з фінансової математики можна розглядати як професійно орієнтовані для студентів спеціальності «Математика (додаткові спеціальності: економіка, інформатика)».

Залежно від того, яку вимогу поставлено в задачі, розглядають різні види математичних задач. Зважаючи на те, що майже всі розглянуті задачі вимагають від студентів визначити, обчислити, провести аналіз, дослідити, то в рамках обраного курсу ми розглядаємо лише задачі на обчислення та дослідження і в окремих випадках задачі на доведення.

Розглянемо приклад задачі на обчислення (умова взята зі збірника задач [4]).

**Задача 1.** Інвестор має вибрати перед першою виплатою один з двох вкладень коштів:

- платити по 100 грн. на початку кожного року, зробивши всього 10 виплат, і отримати через 10 років суму в 1700 грн.;
- платити по 100 грн. на початку кожного року, зробивши всього 15 виплат, і отримати через 15 років суму в 3200 грн.

1. Обчисліть річну відсоткову ставку для кожного варіанту.

2. Припустимо, що інвестор вибрав перший варіант. Отримавши через 10 років належну йому суму, він відразу вносить її на 5 років на депозит з фіксованою річною відсотковою ставкою. Крім того, на початку кожного з цих 5 років він вносить на рахунок по

100 грн. з тією самою відсотковою ставкою. Якою має бути відсоткова ставка, щоб наприкінці 15-го року інвестор мав на рахунку 3200 грн?

**Розв'язання.** 1. Рівняння вартостей для першого варіанту на кінець 10-го року

$$1700 = 100[(1+i) + (1+i)^2 + \dots + (1+i)^{10}] = 100(1+i) \frac{(1+i)^{10} - 1}{i}$$

У правій частині зростаюча функція від  $i$ . Для того, щоб знайти з рівняння шукане значення  $i$ , потрібно скористатися методами послідовного наближення.

Зауважимо, що на практиці найчастіше користуються такими методами наближеного обчислення рівнянь, як: метод половинного поділу; метод хорд; метод дотичних (Ньютона) (оскільки фінансові обчислення оперують великою кількістю даних і часто застосовують програмні засоби, як Excel, то застосування цього методу стає нераціональним).

З того, що  $i \in [0;1]$ , розіб'ємо його на 40 рівних частин. Як видно з рисунку (рис. 1)  $i \in [0,075;0,1]$ .

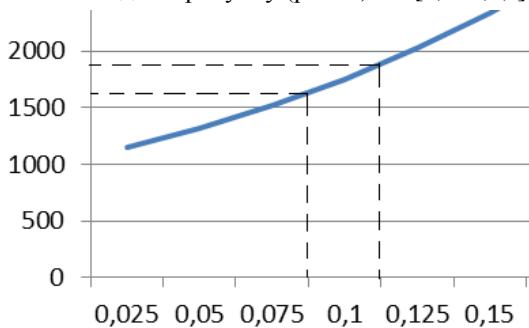


Рис. 1.

Для визначення  $i$  скористаємось методом половинного поділу, для цього скористаємось наступною формулою:  $i_c = \frac{i_k - i_{k-1}}{2}$ , де  $k$  – номер частини розбиття відрізка.

Обчислимо

$$i_c = \frac{0,075 + 0,1}{2} = 0,0875 \Rightarrow f(i_c) = 1632,64615.$$

Далі розглядатимемо відрізок  $i \in [0,0875; 0,1]$  і ділитимемо його знову навпіл та обчислюватимемо  $f(i)$ . Таку кількість кроків можна продовжувати до нескінченності, тому важливо на самому початку вказувати розмір похибки, яка б задовольняла отриманий результат.

Нехай  $i_k - i_{k-1} < \varepsilon = 0,00001$ . Відмітимо, що на 14 кроці наближень при  $i = 0,094603$  отримаємо  $f(i) = 1700,002$  грн.

**Зауваження.** У фінансовій математиці ми маємо справу з грошовим еквівалентом, тому для нас важливі лише два десяткові знаки після коми.

Рівняння вартостей для другого варіанту на кінець 15-го року

$$3200 = 100[(1+i) + (1+i)^2 + \dots + (1+i)^{15}] = 100(1+i) \frac{(1+i)^{15} - 1}{i}$$

Хотілося б знайти наближене значення  $i$  методом хорд, використавши формулу:

$$i_c = i_{k-1} - \frac{(i_k - i_{k-1})f(i_{k-1})}{f(i_k) - f(i_{k-1})},$$

де  $k$  – номер обраної частини розбиття відрізка, та зважаючи на те, що наша функція на проміжку  $i \in [0;1]$  не перетинає з вісь  $i$ , методом половинного поділу отримаємо значення  $i = 0,09$ .

2. Рівняння вартостей грошових потоків на кінець 15-го року

$$3200 = 1700(1+i)^5 + 100[(1+i) + (1+i)^2 + \dots + (1+i)^5] = 1700(1+i)^5 + 100(1+i) \frac{(1+i)^5 - 1}{i}$$

Методом половинного поділу його наближене значення  $i = 0,085$ .

При розв'язанні задач з фінансової математики, як правило, необхідно виконати ряд вимог:

- здійснити аналіз умови задачі,
- побудувати та дослідити математичну модель, що в свою чергу передбачає виконання аналізу, обчислення та дослідження,
- інтерпретувати результати.

Розглянемо приклад задачі, в якій треба і проаналізувати, і обчислити, і дослідити.

**Задача 2.** На ринку цінних паперів діють такі ціни на безкупонні облігації, що погашаються за номіналом: на однорічні – 97 (у.г.о.), на дворічні – 93 (у.г.о.), на трирічні – 88 (у.г.о.), на чотирирічні – 83 (у.г.о.).

1) Припускаючи, що арбітраж відсутній, обчислити: а)  $y_t$ ,  $t = 1, 2, 3, 4$ , де  $y_t$  –  $t$ -річна спотова відсоткова ставка; б) норму прибутку чотирирічної облігації, що погашається за номіналом і за якою виплачується 4% купони із заборгованістю.

2) Поясніть чому чотирирічна спотова ставка більша, ніж норма прибутку облігації з пункту 1б), що погашається за номіналом і має 4%-ий купон, який виплачується із заборгованістю.

3) Використовуючи теорію «переваги ліквідності», дослідіть поведінку кривої доходу, визначеної спотовими відсотковими ставками, обчисленими в пункті 1а), якщо майбутні короткострокові відсоткові ставки очікуються сталими.

**Розв'язання.** 1. За відсутності арбітражу: а) з умов задачі одержимо систему рівнянь  $97 = 100/(1+y_1)$ ,  $93 = 100/(1+y_2)^2$ ,  $88 = 100/(1+y_3)^3$ ,  $83 = 100/(1+y_4)^4$  Звідси  $y_1 = 3,0928\%$ ,  $y_2 = 3,6952\%$ ,  $y_3 = 4,3532\%$ ,  $y_4 = 4,7684\%$ .

б) Нехай  $i$  – норма прибутку чотирирічної облігації, що погашається за номіналом, з 4%-ми купонами, які виплачуються із заборгованістю.

$$\text{Тоді } 4 \left[ \frac{1}{(1+i)} + \frac{1}{(1+i)^2} + \frac{1}{(1+i)^3} + \frac{1}{(1+i)^4} \right] + \frac{100}{(1+i)^4} = 4 \left[ \frac{1}{(1+y_1)} + \frac{1}{(1+y_2)^2} + \frac{1}{(1+y_3)^3} + \frac{1}{(1+y_4)^4} \right] + \frac{100}{(1+y_4)^4}$$

Використавши рівняння з пункту 1а), дістанемо

$$4 \left[ \frac{1}{(1+i)} + \frac{1}{(1+i)^2} + \frac{1}{(1+i)^3} + \frac{1}{(1+i)^4} \right] + \frac{100}{(1+i)^4} = 4(0,97 + 0,93 + 0,88 + 0,83) + 83$$



Звідси  $i = 4,717\%$ .

2. Облігацію, за якою сплачується купон, можна уявляти як складену з чотирьох облігацій з нульовим купоном, що погашаються в моменти часу 1, 2, 3, 4. Ті облігації, що погашаються раніше, мають норму прибутку меншу за чотирирічну спотову ставку, а норма прибутку облігації з купоном є опуклою комбінацією чотирьох спотових ставок.

3. Згідно з теорією «переваги ліквідності», короткострокові облігації мають забезпечувати меншу норму прибутку, ніж довгострокові, тому що інвестори цінують ліквідність і нижчий капітальний ризик. Тому крива доходу є зростаючою при сталих очікуваних короткострокових ставках так само, як крива доходу в пункті 1.

У процесі вивчення фінансового ринку, крім фінансових розрахунків, розглядаються і суто теоретичні математичні факти, які вимагають доведення.

**Задача 3** [8]. Підприємець має повернути позику у вигляді грошового потоку з виплатами  $x_1, x_2, \dots, x_n$  у моменти  $t_1, t_2, \dots, t_n$  відповідно. Він пропонує виплатити всю суму  $x_1 + x_2 + \dots + x_n$  у момент

$$t^* = \frac{x_1 t_1 + x_2 t_2 + \dots + x_n t_n}{x_1 + x_2 + \dots + x_n}.$$

Банк, що надавав позику, пропонує повернути її сплатою суми  $x_1 + x_2 + \dots + x_n$  у момент часу  $T$ , що для даного значення інтенсивності банківського відсотка  $\delta$  визначається рівністю

$$(x_1 + x_2 + \dots + x_n)e^{-\delta T} = x_1 e^{-\delta t_1} + x_2 e^{-\delta t_2} + \dots + x_n e^{-\delta t_n}.$$

Довести, що  $t^* > T$ .

**Розв'язання.** Спочатку припустимо, що числа  $x_1, x_2, \dots, x_n$  – цілі. Використовуючи нерівність Коші, одержимо

$$e^{-\delta T} = \frac{x_1 e^{-\delta t_1} + x_2 e^{-\delta t_2} + \dots + x_n e^{-\delta t_n}}{x_1 + x_2 + \dots + x_n} > (e^{-x_1 \delta t_1} \cdot e^{-x_2 \delta t_2} \cdot \dots \cdot e^{-x_n \delta t_n})^{1/(x_1 + x_2 + \dots + x_n)} = e^{-\delta^*}.$$

Якщо числа  $x_1, x_2, \dots, x_n$  – раціональні, то задача зведеться до розв'язання розглянутого випадку шляхом введення досить дрібної грошової одиниці. Якщо  $x_1, x_2, \dots, x_n$  не всі раціональні, потрібно використати раціональні наближення та граничний перехід.

Фінансова математика, як синтетична і прикладна наука, для розв'язання і дослідження ряду важливих фінансово-економічних задач користується методами різних галузей математики, узагальнюючи їх або конкретизуючи (розглядаючи частинні випадки), а також синтезуючи нові методи на основі раніше відомих.

Для успішного засвоєння дисципліни «Фінансова математика» мають бути встановлені безпосередні міжпредметні зв'язки з такими навчальними дисциплінами: «Економічна теорія», «Лінійна алгебра», «Аналітична геометрія», «Математичний аналіз», «Математичне програмування», «Методи обчислень» та «Теорія ймовірностей і математична статистика», вивчення яких реалізуватиме прикладну та професійну спрямованість навчання. У зв'язку з цим, задачі фінансової та актуарної математики можна класифікувати і за методами їх розв'язування. Таку класифікацію нами подано у вигляді наступної схеми (рис. 2).

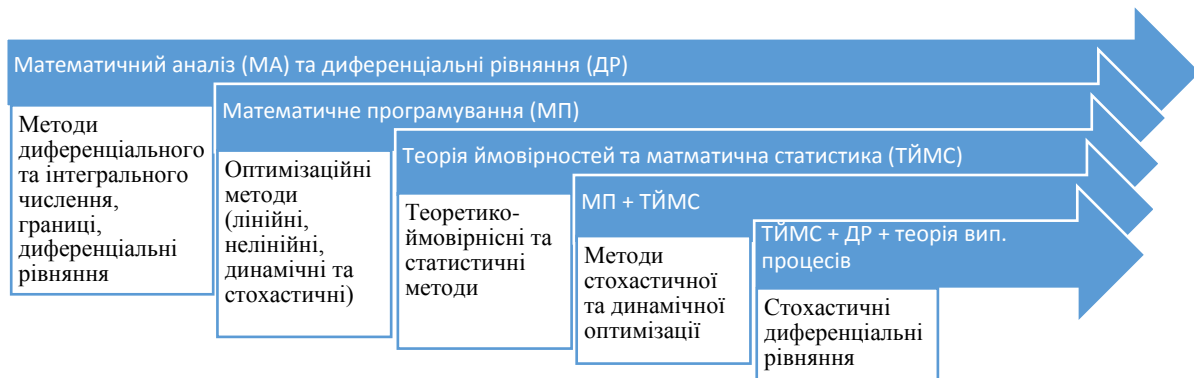


Рис. 2. Класифікація математичних методів, що використовуються при розв'язанні задач з фінансової математики

Проілюструємо розроблену нами класифікацію прикладами задач, які доцільно використовувати у процесі навчання фінансової математики.

**Задача 4 (МА, методи диференціального числення).** Капітал в 1 млрд. грн. може бути розміщений у банку під 50% річних або інвестований у виробництво, причому ефективність вкладення очікується в розмірі 100%, а витрати задаються квадратичною залежністю. Прибуток оподатковується в  $p\%$ . При яких

значеннях  $p$  вкладення у виробництво є більш ефективним, ніж чисте розміщення капіталу у банку?

**Розв'язання.** Нехай  $x$  (млрд. грн.) інвестується у виробництво, а  $1 - x$  - розміщується під відсотки. Тоді розміщений капітал через рік стане рівним

$$(1 - x)\left(1 + \frac{50}{100}\right) = \frac{3}{2} - \frac{3}{2}x,$$

а капітал, вкладений у виробництво, визначимо за формулою  $x\left(1 + \frac{100}{100}\right) = 2x$ .

Витрати складуть  $ax^2$ , оскільки за умовою вони задаються квадратичною залежністю, тобто прибуток від вкладення у виробництво  $c = 2x - ax^2$ . Податки складуть  $(2x - ax^2) \frac{p}{100}$ , тобто чистий прибуток виявиться рівним  $(1 - \frac{p}{100})(2x - ax^2)$ .

Загальна сума через рік складе:

$$S(x) = \frac{3}{2} - \frac{3}{2}x + (1 - \frac{p}{100})(2x - ax^2) = \frac{3}{2} + \left[ 2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2} \right]x - a\left(1 - \frac{p}{100}\right)x^2$$

Треба знайти максимальне значення цієї функції на відрізку  $[0; 1]$ . Маємо

$$S'(x) = 2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2} - 2a\left(1 - \frac{p}{100}\right)x; S'(x) = 0 \text{ при } x_0 = \frac{2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2}}{2a\left(1 - \frac{p}{100}\right)}; S''(x) = -2a\left(1 - \frac{p}{100}\right) < 0,$$

тобто  $x_0$  – точка максимуму. Щоб  $x_0 \in [0; 1]$ , необхідно виконати умову  $0 < -2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2} < 1$ , або  $p < 25$ .

Таким чином, якщо  $p > 25$ , то вигідніше нічого не вкладати у виробництво і розмістити весь капітал у банку. Якщо  $p < 25$ , то можна показати, що при

$$x = x_0 \quad S(x_0) = \frac{3}{2} + \frac{\left[ 2\left(1 - \frac{p}{100}\right) - \frac{3}{2} \right]^2}{4a\left(1 - \frac{p}{100}\right)} > \frac{3}{2} = S(0), \text{ тобто}$$

вкладення у виробництво вигідніше, ніж чисте розміщення під відсотки.

**Задача 5 (МА, методи інтегрального числення).**

Визначити дисконтований прибуток за три роки при відсотковій ставці 8%, якщо початкові (базові) капіталовкладення склали 10 млрд. грн. і передбачається щорічне збільшення капіталовкладень на 1 млрд грн.

*Розв'язання.* Очевидно, що капіталовкладення задаються функцією  $f(x) = 10 + 1 \cdot x = 10 + x$ . Тоді дисконтована сума капіталовкладень складе

$$D = \int_0^3 (10 + x)e^{-0,08x} dx = \left| \begin{array}{l} u = 10 + x; du = dx \\ dv = e^{-0,08x} dx; v = -\frac{1}{0,08} e^{-0,08x} \end{array} \right| = (10 + x) \frac{1}{-0,08} e^{-0,08x} \Big|_0^3 + \frac{1}{0,08} \int_0^3 e^{-0,08x} dx = -\frac{1}{0,08} (13e^{-0,24} - 10) - \frac{1}{0,08^2} e^{-0,08x} \Big|_0^3 = \frac{1}{0,08} (13e^{-0,24} - 10) - \frac{1}{0,08^2} (e^{-0,24} - 1) \approx 30,5 \text{ млрд. грн}$$

Це означає, що через три роки буде отримана однакова нарощена сума як за умови щорічних капіталовкладень у розмірах від 10 до 13 млрд.грн., так і за умови, що одночасні початкові вкладення склали

30,5 млрд.грн. (при одній і тій же відсотковій ставці та неперервному нарахуванні відсотків).

**Задача 6 (ДР).** Нехай  $y(t)$  – кількість продукції, що випускається галуззю за час  $t$ ;  $p$  – ціна продукції. Сума інвестицій (коштів, направлених на розширення виробництва)  $I(t)$  пропорційна прибутку  $p \cdot y(t)$  з коефіцієнтом пропорційності  $m$  ( $m = const, 0 < m < 1$ ). Зростання швидкості випуску продукції пропорційне збільшенню інвестицій з коефіцієнтом пропорційності  $k$ . Вимагається знайти кількість продукції, що випускається галуззю за час  $t$ , якщо в початковий момент часу  $t = t_0, y = y_0$ .

*Розв'язання.* У відповідності до умови,

$$I(t) = m \cdot p \cdot y(t), \quad y'(t) = k \cdot I(t), \quad y'(t) = k \cdot m \cdot p \cdot y(t).$$

Позначимо  $z = k \cdot m \cdot p$ . Тоді рівняння набуде вигляду  $y'(t) = zy(t)$ .

Маємо диференціальне рівняння першого порядку з відокремлюваними змінними

$$\frac{dy}{dt} = zy, \quad \frac{dy}{y} = zdt, \quad \ln|y| = zt + \ln|C|, \quad y = Ce^{zt}.$$

Врахуємо, що  $y|_{t=t_0} = y_0$ , тоді  $y_0 = Ce^{zt_0}, C = y_0 e^{-zt_0}$ .

Звідси  $y = y_0 e^{z(t-t_0)}$ .

**Задача 7 (ТЙМС, ймовірнісні методи) [8].** Щороку страхова компанія підписує ряд договорів страхування домогосподарств, для кожного з яких премія становить \$80. Сумарні річні позови від кожного поліса мають розподіл Пуассона з параметром 0,4 та індивідуальними позовами з параметрами  $\alpha$  і  $\lambda$ .

Накладні витрати на оброблення позову є випадковими величинами, рівномірно розподілені між \$50 та \$b, ( $b > 50$ ), і не залежать від величини цього позову. Випадкова величина  $S$  відображає сумарні позови й витрати від усього портфелю протягом року. Вважають, що  $S$  має близький до нормального розподіл.

а) нехай  $\alpha = 1, \lambda = 0,01, b = 100$ . Доведіть, що компанія повинна продавати за рік не менше 884 полісів, щоб досягти принаймні 99% упевненості в тому, що надходження премій перевищить видатки на покриття позовів і накладні витрати.

б) припустимо тепер, що значення  $\alpha, \lambda$  та  $b$  достовірно невідомі, але можуть знаходитися у таких межах:  $0,95 \leq \alpha \leq 1,05; 0,009 \leq \lambda \leq 0,011; 90 \leq b \leq 110$ .

Вибравши найгірші можливі для компанії значення  $\alpha, \lambda, b$ , визначте кількість полісів, які має продати компанія, щоб на 99% бути впевненою у тому, що надходження премій перевищуватиме видатки на покриття позовів і накладні витрати на їх оброблення.

*Розв'язання.* Нехай  $X_i$  – це величина  $i$ -го позову, а  $Y_i$  – величина відповідних накладних витрат. Позначимо через  $N$  загальну кількість позовів за портфелем, а через  $n$  – кількість полісів у портфелі.

Оскільки  $N$  є сумою пуассонівських незалежних однаково розподілених випадкових величин (н.о.р. в.в.), то  $N$  має розподіл Пуассона з параметром  $0,4n$ ,

а  $S$  можна зобразити, як  $S = \sum_{i=1}^N (X_i + Y_i)$ , де  $\{X_i + Y_i\}_{i \geq 1}$  є послідовністю н.о.р. в.в., незалежних від  $N$ . Звідси випливає, що  $S$  має складний розподіл Пуассона, у якому  $Z_i = X_i + Y_i$  відображає величину  $i$ -го індивідуального позову ( $i$ -го доданка).

Тоді  $MS = 0,4nM(X_i + Y_i)$ ,

$$DS = 0,4nM(X_i + Y_i)^2 = 0,4n(MX_i^2 + 2MX_iY_i + MY_i^2).$$

Обчислимо моменти  $X_i, Y_i$  у термінах  $\alpha, \lambda$  та  $b$ :

$$MX_i = \frac{\alpha}{\lambda}; \quad MX_i^2 = \frac{\alpha(\alpha+1)}{\lambda^2}; \quad MY_i = \frac{50+b}{2};$$

$$MY_i^2 = \frac{b^2 + 50b + 2500}{3}.$$

а) За умовою  $\alpha = 1, \lambda = 0,01, b = 100$ , тоді матимемо

$$MS = 70n \text{ та } DS = (127,8)^2 n.$$

$S$ , в свою чергу, наближено має нормальний розподіл із середнім  $70n$  та стандартним відхиленням  $127,8\sqrt{n}$ . Надходження премій склало  $80n$ , і нам потрібно знайти найменше значення  $n$ , яке задовольнить нерівність  $P(S < 80n) \geq 0,99$ . Стандартизуємо в.в.  $S$ , тоді

$$P\left(\frac{S - 70n}{127,8\sqrt{n}} < \frac{80n - 70n}{127,8\sqrt{n}}\right) \geq 0,99.$$

99%-ий квантиль стандартного нормального розподілу дорівнює 2,326, отже, отримана нерівність перетвориться на таку:  $\frac{80n - 70n}{127,8\sqrt{n}} \geq 2,326$ , звідки маємо

$n \geq 883,7$  або  $n \geq 884$ , якщо розглядати найближче ціле число.

б) Найгіршою можливою комбінацією значень  $\alpha, \lambda$  та  $b$  для страхової компанії є комбінація, яка дає найбільші можливі значення для  $MS$  і  $DS$ . Для того, щоб пересвідчитися у цьому, позначимо через  $\mu$  та  $\sigma$  математичне сподівання та стандартне відхилення сумарних позовів та витрат на їх оброблення для індивідуального полісу. Параметри  $\mu$  і  $\sigma$  будуть функціями від  $\alpha, \lambda, b$ , причому  $MS = n\mu$  та  $DS = n\sigma^2$ . Аналогічно попередньому випадку отримуємо для  $n$ :  $\frac{(80 - \mu)\sqrt{n}}{\sigma} \geq 2,326$ , звідки маємо, що  $n \geq \left(\frac{2,326\sigma}{80 - \mu}\right)^2$ .

Отже, найбільше значення  $n$  відповідає найбільшим значенням  $\mu$  і  $\sigma$  (за умови, що найбільше значення  $\mu$  є меншим за 80). Зауважимо, що  $\mu = 0,4M(X_i + Y_i)$ ,  $\sigma^2 = 0,4M(X_i + Y_i)^2$ . З цих формул для моментів  $X_i + Y_i$  випливає, що  $\mu$  і  $\sigma$  є максимальними, коли  $\alpha$  і  $b$  набувають найбільших, а  $\lambda$  найменшого значень, тобто  $\alpha = 1,05; b = 110; \lambda = 0,009$ . Така комбінація дає  $\mu = 78,67$  та  $\sigma = 144,14$ . Отже,  $n$  має бути принаймні 64 для того, щоб страхова компанія на 99% була впевнена, що надходження премії перевищить величину видатків на покриття позовів і відповідні накладні витрати.

**Задача 8 (МП).** Фірма має можливість інвестувати щорічно до 10 млн. грн. В якості можливих об'єктів вкладення розглядаються чотири проекти, задані наступними грошовими потоками, млн. грн.

Номер проекту	Рік		
	0-й	1-й	2-й
1	-10	+30	+5
2	-5	+5	+20
3	-5	+5	+15
4	0	-40	+60

Дані проекти піддаються поділу, тобто можна реалізувати не тільки повністю кожен із аналізуючих проектів, але і будь-яку його частину; при цьому до розгляду береться відповідна частка інвестицій і грошових надходжень. Необхідно скласти портфель проектів з максимальним значенням показника чистого приведенного доходу, якщо ставка дисконтування – 10%.

**Зауваження.** Задача вимагає від студентів спеціальності «Математика (додаткові спеціальності: економіка і інформатика)» теоретичних знань з курсу економічної теорії та розуміння суті поняття «чистого приведенного доходу».

**Розв'язання.** Побудуємо математичну модель задачі.

Позначимо через  $x_1, x_2, x_3, x_4$  частки реалізації цих проектів, які необхідно визначити. Зважаючи на адитивність показника NPV чистий приведений дохід портфеля, що складається з  $x_1, x_2, x_3, x_4$  частин кожного проекту, становить величину

$$z = \sum_{k=1}^4 x_k NPV_k \text{ (цільова функція).}$$

Оскільки, нас цікавить максимальне значення показника чистого приведенного доходу, то будемо шукати найбільше значення цільової функції.

Застосовуючи Excel, знайдемо для кожного проекту чисельне значення показника NPV.

Проект	1	2	3	4
NPV	21,40	16,07	11,94	13,22

Підставивши ці дані в формулу  $z$  і запишемо критерій оптимізації формованого портфеля проектів:  $z = 21,4x_1 + 16,07x_2 + 11,94x_3 + 13,22x_4 \rightarrow \max$ .

Перейдемо до обмежень, які накладаються на вибір невідомих  $x_i$ . За умовою, початкові вкладення обмежені 10 млн грн. Тому  $10x_1 + 5x_2 + 5x_3 \leq 10$ .

На початку 2-го року бюджет капітальних вкладень може бути збільшений за рахунок надходжень по реалізованому проекту. З урахуванням цього прийдемо до наступного нерівності:  $40x_4 \leq 10 + 30x_1 + 5x_2 + 5x_3$ .

Частки впроваджуваних проектів не можуть бути від'ємними, отже,  $x_1, x_2, x_3, x_4 \geq 0$ .

Відмітимо, що побудована модель являє собою задачу лінійного програмування, яку студенти вміють розв'язувати, оскільки раніше вивчали «Математичне програмування», для отримання результату можуть використати програмний засіб Excel, з використанням якого для розв'язання подібних задач, познайомилися в курсах «Математичне програмування» та «Методи обчислень».

За результатами підрахунку отримаємо наступний оптимальний план інвестицій. Спочатку всі 10 млн грн. повинні бути інвестовані в другий проект ( $x_2^{opt} = 2$ ), а по закінченні 1-го року слід приступити до реалізації «половинного» четвертого проекту ( $x_4^{opt} = 5$ ), перший і третій проекти в портфель не включаються ( $x_1^{opt} = 0$ ;  $x_3^{opt} = 0$ ). При такому плані інвестицій величина чистого приведенного доходу досягає найбільшого значення  $NPV_{max} = 38,75$  млн. грн..

**Задача 9 (МА+ТЙМС, методи регресійного аналізу).** Визначити страховий тариф на 2015 рік за даними страхової статистики, наведеними в наступній таблиці.

**Таблиця 1.** Дані страхової статистики

№ п/п	Рік	Загальна страхова сума S (тис.грн.)	Загальне страхове відшкодування Sb (тис.грн.)
1	2010	20000	400
2	2011	28000	700
3	2012	25000	800
4	2013	30000	900
5	2014	35000	1400

Для розрахунку скористатися методикою прогнозування рівня збитковості страхової суми.

*Розв'язання.* Розраховуючи за допомогою формули  $Y_i = \frac{Sb_i}{S_i}$  річні збитки  $Y_i (i = 1, 2, \dots, 5)$  страхових сум, заповнимо таблицю 2.

**Таблиця 2.** Дані про рівень збитковості по рокам

$i$	1	2	3	4	5
Збитковість $Y_i$ страхових сум	0,020	0,025	0,032	0,030	0,040

Побудуємо рівняння простої лінійної регресії (лінійний тренд) у вигляді:  $Y_i^* = a_0 + a_1 \cdot i$ .

Для визначення коефіцієнтів  $a_0, a_1$  скористаємось методом найменших квадратів. З цією метою запишемо наступну залежність:

$$D(a_0, a_1) = \sum_{i=1}^5 (Y_i - a_0 - a_1 \cdot i)^2,$$

мінімальне значення якої будемо шукати.

Значення  $a_0, a_1$ , що забезпечують мінімум функції  $D(a_0, a_1)$ , задовольняють систему рівнянь:

$$\begin{cases} \frac{\partial D}{\partial a_0} = -2 \sum_{i=1}^5 (Y_i - a_0 - a_1 \cdot i), \\ \frac{\partial D}{\partial a_1} = -2 \sum_{i=1}^5 (Y_i - a_0 - a_1 \cdot i) \cdot i = 0, \end{cases}$$

розв'язком якої є пара чисел:  $\begin{cases} a_0 = 0,0159, \\ a_1 = 0,0045. \end{cases}$

Підставивши отримані числа в рівняння регресії, отримаємо такий лінійний тренд:  $Y_i^* = 0,0159 + 0,0045 \cdot i$ .

Підставимо тепер значення  $i = 6$  і отримаємо прогноз збитків на 2015 рік:  $Y_i^* = 0,0429$ .

Для обчислення основної частини  $T_O = \frac{Sb}{S} \cdot 100$  нетто-ставки  $T_H$ , отримане значення потрібно помножити на 100 грн.:  $T_O = 0,0429 \cdot 100 = 4,29$  (грн.).

Знайдемо тепер ризикову надбавку  $T_P$ . Для початку обчислимо середнє квадратичне відхилення значень збитковості за формулою:

$$\begin{aligned} \sigma &= \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (Y_i - Y_i^*)^2} = \sqrt{\frac{1}{5-1} \sum_{i=1}^5 (Y_i - Y_i^*)^2} = \\ &= \sqrt{\frac{0,0000247}{4}} = 0,0025 \end{aligned}$$

Для розрахунку ризикової надбавки  $T_P$  використаємо наступну формулу  $T_P = \beta(\gamma, n) \cdot \sigma$ , де  $\beta(\gamma, n)$  – коефіцієнт, величина якого залежить від заданого рівня надійності  $\gamma$  і числа  $n$  розглянутих років. Значення коефіцієнта  $\beta(\gamma, n)$  табличне і для  $\gamma=0,9$  становить  $\beta(\gamma, n) = 1,984$ .

Отримаємо  $T_P = \beta(\gamma, n) \cdot \sigma = 1,984 \cdot 0,0025 = 0,005$  і, як результат,  $T_H = T_O + T_P = 4,29 + 0,005 = 4,295$ .

Якщо частка навантаження в тарифній ставці  $T_\Delta$  складає 30%, то тарифна ставка розраховується за формулою:

$$T_\Delta = \frac{T_H}{100 - 30} \cdot 100 = \frac{4,295}{70} \cdot 100 = 6,14 \text{ (грн.)}$$

**Задача 10 (МП, динамічні методи).** Фірма планує нарощування виробничих потужностей на трьох підприємствах, для чого виділяються кошти обсягом 18 млн. гривень. Для кожного підприємства розроблено інвестиційні проекти, які містять обсяги загальних витрат (інвестицій) та прибутків, що пов'язані з реалізацією кожного проекту.

Розв'яжіть задачу, якщо заданий обсяг інвестицій становитиме 20 млн. грн., а перший інвестиційний проект (ситуація, коли певному підприємству не виділяються кошти) є недопустимим.

Інвестиційний проект	Підприємство 1		Підприємство 2		Підприємство 3	
	інвестиції, млн. грн.	прибуток, млн. грн.	інвестиції, млн. грн.	прибуток, млн. грн.	інвестиції, млн. грн.	прибуток, млн. грн.
1	0	0	0	0	0	0
2	2	6	6	12	7	9
3	4	8	7	14	8	10
4	5	11	9	18	10	14

Розв'язання такої задачі не викличе у студентів особливих проблем, оскільки вона базується на використанні методів динамічної оптимізації, а це їм знайоме з курсу «Математичного програмування».

У процесі розв'язання задач з фінансової математики ми рекомендуємо студентам користуватися такими методичними рекомендаціями:

1. Перш ніж приступати до розв'язання задачі треба з'ясувати відповідний теоретичний матеріал, пригадати при необхідності деякі залежності.
2. Приступаючи до побудови математичної моделі, необхідно з'ясувати її економічний зміст і постановку вимоги.
3. За побудованою моделлю визначитися з методом її розв'язання.

4. Одержавши розв'язання задачі в загальному вигляді, проаналізувати та переконатися в тому, що він задовольняє початкові умови задачі.
5. При розрахунках користуватися методами наближених обчислень.
6. Отримавши числовий результат, оцінити його правдоподібність (так, отримавши значення кореляції більше 1, можна говорити про допущену помилку в обчисленнях).
7. Оскільки процеси, які розглядаються у задачах завжди носять реальний зміст, то важливо при формулюванні відповіді інтерпретувати її у той процес, в якому досліджуване явище спостерігалось.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Возняк Г. Взаємозв'язок теорії з практикою в процесі вивчення математики. / Г. Возняк, М. Маланюк. – К.: Рад. шк., 1989. – 215 с.
2. Волосяк О. В., Онопченко С. В. Педагогічні аспекти прикладної спрямованості шкільного курсу математики // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 17 (204). – С. 36-40.
3. Гете И.В. Избранное [в 2-х ч.]. – Ч.2. – М.: Просвещение, 1985. – 328 с.
4. Збірник задач з фінансової математики / [О.Д. Борисенко, Ю.С. Мішура, В. М. Радченко та ін.]. – К.: Техніка, 2007. – 256 с.
5. Новицька Л.І. Формування вмій розв'язувати прикладні задачі в процесі вивчення математики студентами аграрних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Л.І. Новицька. – К., 2008. – 18 с.
6. Пойя Д. Математическое открытие. – М.: Наука, 1970.
7. Слепкань З.І. Методика навчання математики [Текст] : підручник для студ. мат. спец. вищих навч. закл. / Слепкань З.І. – К.: Зодіак-ЕКО, 2000. – 512 с.
8. Ямненко Р.Є. Статистичні методи теорії ризику. URL: <http://probability.univ.kiev.ua/userfiles/yamnenko/lecture.pdf>

#### REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Wozniak G. The relationship between theory and practice in the study of mathematics. / G. Wozniak, M. Malanyuk. – K.: Rad. shkola, 1989. – 215 p.
2. Volosyuk O.V., Onopchenko S.V. Pedagogical aspects of applied mathematics school course orientation // Journal of LNU. – 2010. – № 17 (204). – S.36-40.
3. Goethe I.V. Favorites [in 2 parts.]. – Part 2. – M.: Education, 1985. – 328 p.
4. Problems in Financial Mathematics / [O.D. Borisenko, S. Tinsel, V. Radchenko et al.]. – K: Engineering, 2007. – 256 p.
5. Novitska L.I. Formation of skills to solve applied problems in the study of mathematics students of agricultural universities: Abst. dis. cand. ped. sc. specials. 13.00.02 / L.I. Novitskaya. – K., 2008. – 18p.
6. Poyya D. Mathematical discovery. – M.: Nauka, 1970.
7. Slyepkan' Z.I. Methods of teaching mathematics [Text]: a textbook for students. Math. spec. Higher institution. / Z.I. Slyepkan' – K: Zodiac ECO, 2000. – 512 p.
8. Yamnenko R.E. Statistical methods for risk theory. URL: <http://probability.univ.kiev.ua/userfiles/yamnenko/lecture.pdf>

#### Sushko O.S. Methodics of forming abilities deal professionally oriented and applied tasks in financial mathematics

**Abstract.** The classification applied professionally oriented tasks of financial mathematics course for students of specialty «Mathematics (additional specialties: economics, informatics)» Pedagogical Universities, formulated guidelines for their solution.

**Keywords:** financial mathematics, teaching methodics, applications, professionally oriented tasks

#### Сушко А.С. Методика формирования умений решать профессионально ориентированные и прикладные задачи финансовой математики

**Аннотация.** Предложена классификация прикладных профессионально ориентированных задач курса финансовой математики для студентов направления подготовки «Математика (дополнительные специальности: экономика, информатика)» педагогических университетов, сформулированы методические рекомендации по их решению.

**Ключевые слова:** финансовая математика, методика обучения, прикладные задачи, профессионально ориентированные задачи

## PSYCHOLOGY

*Bedan V.B.*

### Personality prerequisites leading to loneliness

*Bedan Viktoriya Borisovna, postgraduate student of the department of general and differential psychology  
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odessa, Ukraine*

**Summary.** This paper considers the results of a theoretical and empirical research aimed at studying psychological characteristics of personality that accompany the loneliness experience. Revealed are the significant positive relationships between the general experience of loneliness indicator and the indicators of the personality factors (according to the FPI technique). It was empirically established that certain personality characteristics can be prerequisites for a rise of loneliness. These may be: shyness, depressivity, emotional lability, indecision, closedness, irritancy, sensitivity to a denial of contact, spontaneous aggressiveness, formality in interpersonal relations and a fear to take an independent decision. It was proved that the personality characteristics are consistently interrelated with the loneliness experience and impede a process of social integration of the personality.

**Keywords:** *loneliness, personality prerequisites, causes of the rise of loneliness*

#### Introduction

This paper describes the results of a theoretical and empirical research of the influence of personality prerequisites accompanying loneliness. The problem of loneliness was topical throughout the entire history of the mankind. Loneliness can be attributed to the mostly commonly encountered problems of human mental health. The changes taking place in the social, economic and political life of the contemporary society contribute to dissociation of people and higher emotional tension in interpersonal relationships. Sense of insecurity in future and uncertainty of one's existence create prerequisites for the rise of loneliness with the majority of people. Loneliness is experienced by people of various age, professions, material and social status. This feeling is associated with the fact that a person experiences detachment from human community, family and historical reality, it disturbs the links between the inner world of a person and his or her social environment. Therefore, adjustment of a personality to new conditions and personal fulfilment problems, actually the issue of one's survival in the modern world, is important and topical.

Dictionaries of psychology consider loneliness as one of the psychogenic factors that influence emotional state and psychic health of a person. Its advent is determined by isolation – either physical or emotional. Under such circumstances (either experimentally created or natural) the communication need becomes sharply topical; if it is not met, it can cause acute psychic states, e.g., tension, anxiety, voidness and depression.

Loneliness is perceived as an acutely subjective and extremely individual, sometimes unique, experience. Some people experience it as a sore existence filled with depression and a feeling of own inferiority while other people perceive it as a calm and level self life, an opportunity to succeed in life or stick to creative activities.

When analyzing classical theories, concepts and approaches it is possible to note that the majority of them conventionally treat loneliness as a negative event within the frame of various relationships, emotional responses and associated deformations. Such feelings and emotions as fear, anxiety, sadness, isolation, needlessness and dependency are frequently considered by a person as loneliness.

Robert Nemov believes that "Loneliness is a grave mental state usually accompanied with low mood and de-

pressing emotional suffering" [6, p. 88]. Igor Kon views loneliness as a subjective state of isolation, obscurity, a feeling of the unsatisfied need in communication and emotional bond [4, p. 42].

The most precise notion that characterizes an integral response of a person to the situation of loneliness is that "experience" which is defined as any sense feeling perceived by a person and an event of reality that is directly represented in his or her consciousness and considered by the latter as the event of his or her own life [2, p. 6].

In terms of the study of loneliness "experience" appears as a process of integral and multi-faceted understanding of the situation or event that has led to perception and recognition of oneself as a lone personality. This study treats loneliness as an experience causing a complex and acute feeling accompanied with low mood, psychological estrangement, emotional isolation, fear of the lone lifestyle consequences, oppressive feeling of disunion with other people, permanent sense of abandonment, uselessness and needlessness of the own existence [1, p. 6].

Experience of loneliness can be expressed as a negative emotional state which depletes the human vitality and contributes to the rise of a feeling of hopelessness, desperation and needlessness [9, p. 51].

A theoretical review of literature made it possible to single out two main directions in studying the determiners of loneliness: situational and personal (characterological). Within the frame of the first direction considered are the situations that facilitate a rise of loneliness: widowhood, divorce or breach of relations and a low level of social relationship. In terms of the second direction studied are the personal features of lone people. Adepts of the second direction have empirically proved that the main personal prerequisites of loneliness are: low self-feeling, shyness and introversion.

As the situational factors and diverse and always are exterior of psychological events, the psychologists pay more attention to personal factors, search of a complex of characterological traits or individual properties which, when expressly pronounced, create a proneness to loneliness. Priority is given to such personal factors as low self-feeling, shyness, excessive self-criticism, negative self-perception and communicative incompetence as well as to certain characterological peculiarities, e.g., egoism and aggressiveness.

Some authors specifically term loneliness as a personal quality. Daniel Russel considers that a difference between loneliness as a state and loneliness as a personal trait is similar to the difference between a state of anxiety and anxiety as a personal trait [8, p. 219].

The authors that consider loneliness to be a consequence of the permanent personal traits link loneliness to pessimism and helplessness. There is an opinion that one of the factors leading to loneliness is a reluctance of a person to find himself in such situation of interpersonal communication when he or she is subject to risk of sensing embarrassment and disappointment. Hostility and passivity may result from earlier unsatisfactory contacts while a lack of a sense of reliability and warmth may cause an inclination to fix his or her alienation from the society and loneliness as a norm of further lifestyle [10, p. 37].

Some authors note narcissism, superiority complex and hostility [5] among the personal traits while other scientists remark shyness, focusing on one's inner world, low self-feeling and anxiety [2, p. 11].

Leticia Ann Peplaw, Maria Miceli and Bruce Morash consider that a proneness to loneliness is due to a low self-feeling which causes such experience. The authors remark that loneliness, particularly deep and lasting experiences, reduces self-feeling. The consequences of loneliness for self-feeling are still enhanced if loneliness is linked to personal traits and deficiencies [5, p. 181]. Low self-feeling leads to a rise of a sense of maladjustment and worthlessness. The people with low self-feeling interpret social relationships in a self-minimizing way. They are more prone to refer their mishaps in communication to inner and self-accusing factors, expect other people to perceive them useless as well and feel a lack of self-confidence.

Along with low self-feeling, one of the prerequisites of loneliness can be the accumulated negative experience of relationships in the past (negative attitudes), fear to lose one's personal freedom and independence, control of the situation and a reluctance to let somebody into one's personal space. Conscious and purposeful striving for loneliness can be due to certain traits that render communication and maintaining close relations with people difficult. Personal experience of loneliness can be provoked by an unsatisfactory assessment within one of the social models of communication that changes behaviour and state of a person.

Based upon the research done by these authors we can suppose that low self-feeling shapes a system of attitudes and stereotypes of behaviour that make satisfactory social interaction difficult thereby preparing a fertile ground for a rise of loneliness. In its turn, a high self-feeling can also create a style and way of thinking or behaviour that contradict the generally accepted standards and stereotypes thereby provoking experiences of loneliness. Thus, self-feeling is not a direct cause of loneliness but it may make the basis for its rise by forming prerequisites and an inclination to suffer loneliness.

According to contemporary research, passivity, submission, lack of trust to people around and suspiciousness are those personality determiners that complicate establishment of psychosocial contacts though the need of such contacts is high. Hence, a high sensitivity to deprivation arises. Loneliness can be experienced as anxiety, depres-

sion, sadness, dullness, melancholy, nostalgia after the lost relationships [10, p. 15]; as emotional isolation resulting from a loss of a loved one accompanied by despair and sadness; and as a social isolation connected with alienation from a social group. Experience of loneliness can lead to apathy and hostility [3, p. 136].

From the viewpoint of the system and role theory of personality formation, a potential liability of a person to loneliness is introduced in the very practice of personal education on the basis of the role approach. Narrow social scope for activity development leads to the situation when a person is formed in such a way that he or she may not inherit and fulfil the system of social roles in the fundamental environments: family, work collective, the world and "Ego sphere". It becomes a cause of unstable attitude of the personality, uncertain plans, deviant behaviour, disadvantage and other things that may result in loneliness.

Lone people not uncommonly find the cause of their loneliness in one self and ascribe it to the character deficiencies, lack of capacity and personal unattractiveness to a greater extent than in the factors dependent on their volitional control: a lack of one's own efforts taken to establish contacts and inefficient means to achieve this goal [6].

On the basis of classical observations and tests an American psychologist and psychotherapist Jeffrey Young singled out twelve causes of occurrence of the chronic feeling of loneliness: inability to endure forced solitude; low self-esteem; social anxiety; communicative clumsiness, ineptitude; mistrust to people; inner restraint; behavioural component; fear of a rival, fear to be cast-off; sexual uneasiness; fear of emotional intimacy; unsure passivity, lack of initiative, lack of confidence in one's desires; and unrealistic aspirations [5, p. 41].

When studying a disposition to loneliness depending on the personality type, the researchers of the University of California guided by Edward Sigelman presented the data pertaining to the characteristics that most negatively impact psychological adaptability. The author pointed out a perception that one is a loser, self-pity, a desire to keep aloof from others, avoidance of close intimacy, lying, fallacy and hostility towards other people [9, p. 19].

So, the prerequisites of loneliness rise can be personal characteristics proceeding from the very person and the conditions that facilitate the advent of loneliness. These can be: dissatisfaction, feeling of one's own inferiority, self-assessment as an unhappy person, complete absence of attention on the part of the society or a significant person, termination or absence of social relationships, emotional isolation, psychological alienation and suffered psychological trauma. Experience of loneliness can reveal as passive and inert behaviour, or it can become a push to vigorous activity aimed at overcoming loneliness.

The above described analysis of literature devoted to this problem allowed of assuming that the prerequisites of the rise of loneliness are such personal qualities as shyness, depressiveness, emotional liability, neuroticism, irritancy, closedness, uncertainty and spontaneous aggressiveness that determine proneness of an individual to loneliness.

Thus, this paper is devoted to the empiric verification of this hypothesis.

The study was conducted in the State Enterprise Southern Ukrainian K. D. Ushinsky National University.

The sample comprised 80 persons who were trainees of the advanced staff retraining department with a specialization in «Psychology» aged from 25 to 45 years. To diagnose loneliness indicators, a technique "Differential questionnaire of loneliness experience" developed by Dmitry Leontiev and EvgenyOsin was applied. This technique is based on the model of attitude to loneliness proposed by the authors that accepts loneliness as the existential fact which opens for a person a possibility to value the situation of seclusion and use it as a resource for self-communication and personal growth. The technique consists of assertions that are grouped in scales that measure general experience of loneliness, dependence on communication and positive attitude to loneliness [7].

The FPI technique (Freiburg multiple-factor personality questionnaire) can be applied for diagnosing those

qualities of a personality that may accompany the experience and manifestations of loneliness. The questionnaire contains questions and statements concerning behaviour modes, orientation, skills and physical hazards.

Mathematical and statistical processing of data was made using quantitative analysis methods – the computation was made according to Spearman’s rank-order correlation with the aid of SPSS, version 17.0 software program. Qualitative analysis was conducted with the aid of "ace" and "profiles" method.

**Results and their discussion**

Table 1 presents the significant correlation relationships between the loneliness experience indicators and the factors characterizing a personality with the use of FPI questionnaire.

**Table 1.** Significant coefficients of correlation between the loneliness experience indicators and the FPI multiple-factor personality questionnaire

Loneliness indicator	FPI multiple-factor personality questionnaire				
	F1	F3	F6	F8	F11
GEL	250*	550**	-302*	334**	535**
DC					240*

Note: 1) zeroes and commas are omitted; 2) \* – significance of correlations at 0.05 level; \*\* – significance of correlations at 0.01 level; 3) designations of loneliness experience indicators: GEL – general experience of loneliness; DL – dependence on communication; 4) designations of the FPI multiple-factor personality questionnaire indicators: F1 – neuroticism; F3 – depressiveness; F6 – balance; F8 – shyness; F11 – emotional lability.

The obtained data indicates presence of positive relationships with GEL (general experience of loneliness) and F3 (depressiveness) indicators, F8 (shyness), F11 (emotional lability) at 1% level, and with F1 (neuroticism) indicators at 5% level; negative relationships ( $\rho \leq 0.05$ ) were detected with F6 (balance) indicators. DC indicators (dependence of communication) positively correlate ( $\rho \leq 0.05$ ) with F11 (emotional lability) indicators.

Correlation analysis data make it possible to proceed with the qualitative analysis, namely, to the analysis of profiles and personality factors of the testees with high and low levels of loneliness experience according to the FPI technique. In order to identify the groups of testees

characterized by various levels of loneliness experience, a statistical method of aces. By the results of the percentile norms two groups were singled out of the total sample of respondents. The first group (Lmax, n=17) comprised the testees with a high level of the general experience of loneliness (4<sup>th</sup> quartile of the distribution from 75 to 100 percentile). The second group (Lmin, n=21) was represented by the testees with a low level of the general experience of loneliness (1<sup>st</sup> quartile of the distribution).

Table 2 presents the most pronounced personality factor indicators according to the FPI technique in groups with various levels of loneliness experience.

**Table 2.** Ranking of personality factor indicators using FPI technique in groups with high and low levels of loneliness experience

Rank	Group of persons with high level of loneliness experience, Lmax	Group of persons with low level of loneliness experience, Lmin
1	F11+	F5+
2	F3+	F11-
3	F1+	F4-
	F4-	F8-

Note: the indicators are ranked so that their absolute values reduce relative to the mean line of the series.

The obtained values are located within the zones of the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> quartile distribution, which enables to suggest trends towards high and low indicators of the studied personality characteristics.

The profile of persons with a high level of loneliness experience Lmax is characteristic of a relative domination of F11+ indicators (emotional lability), which can be attributed to the state of disadaptation, anxiety and pronounced disorganization of behaviour. F3+ factor (depressiveness) manifests itself as low mood, a lack of capacity to pull oneself together for a long period; F1+ factor (neuroticism) with a trend to the positive pole (high level) of the indicator is characteristic of a high anxiety and nervousness. F4- factor (low irritancy) which values are located within the negative pole area is characteristic of a high self-control and strict adherence to moral and

ethical principles. These facts can be viewed as a certain complex of personality traits that accompanies the loneliness experiences in this group.

In the Lmin group personality factor profile (according to FPI) the mostly pronounced are the indicators pertaining to F5+ factor (sociability), which characterizes a wealth and brightness of emotional expressions and natural and easy manners. A trend to low values of F11 factor (lack of emotional lability) indicates a low inner tension, freedom from conflicts, satisfaction with oneself and one’s achievements and a readiness to follow standards and requirements. F4- factor (absence of irritancy) with a trend to low values is peculiar of the available inner standards and self-discipline; F8- factor (lack of shyness) also has low values of this indicator and is characteristic of courage, determination and risk proneness.



The obtained data allow of compiling a psychological portrait of a typical representative of each testee group.

The group of persons having a trend towards a high level of loneliness experience is characterized by high anxiety and excitation coupled with rapid depletion on the background of low mood. At first thought one can get an impression that the representatives of that type are gloomy, morose, fenced off and introspective people who avoid socializing because of excessive self-conceit. However, the outer appearance of alienation and gloom cover sensitivity and soulful kind-heartedness. They perceive criticism and comments about themselves as an invasion on personal privacy and bear ill feelings to those persons who try, even to a small extent, to control their behaviour. Such group of people shows absence of lively emotions and chillness, they keep formal interpersonal relations and avoid intimacy, support the exterior forms of friendly relationships only, their acquaintanceship is perfunctory and formal. Company of people does not attract them, they prefer and like solitude and feel contacts as a burden. Representatives of this group are peculiar of indecision, uncertainty in one's own capability; they are afraid to take independent decisions which bring them to despair. Past and present events in their lives, irrespective of their content, cause remorse and oppressive feeling of future misfortunes and disasters. Conflict behaviours are, as a rule, the most often chosen form of protection against traumatic experiences. Ostentation traits may combine with a desire to withdraw from wide social contacts. These persons are susceptible to self-analysis and self-criticism, however such absorption into their own problems and self-abuse leads to a deep-seated loneliness experience [6].

The group of tastes with low level of loneliness experience is characteristic of calmness, easiness, emotional maturity, objective assessment of oneself and other people as well as persistence in their plans and attachments. They are active, ever-busy, proactive, ambitious and self-rigorous. Their behaviour is guided by commitment, strict observance of ethical standards, and acquittal of social norms. These people are inherently decent because of their inward

standards and high self-exactingness. They have many friends. In interpersonal relations they demonstrate rich and bright emotions, natural behaviour and easiness. Preferable for them is to be in the public eye. If all by ourselves, they feel dull, suffer psychological discomfort, look for a company and readily participate in all group events, like to work and rest among other people [6].

Thus, by the results of the empiric study it was established that the differences in groups of persons having a high and low loneliness experience are revealed in a peculiar combination of personality factors (according to the FPI technique).

### Conclusions

1. The paper considers the results of a theoretical and empirical research aimed at a study of psychological personality characteristics accompanying a loneliness experience. Revealed are the significant positive relationships between the general experience of loneliness indicator and the indicators of the personality factors (according to the FPI technique).

2. It was empirically established that the prerequisites of loneliness can be such personality characteristics as: shyness, depressivity, emotional lability, indecision, closedness, irritancy, sensitivity to a denial of contact, spontaneous aggressiveness and a fear to take an independent decision.

3. It was proved that the persons with a high level of loneliness experience are characterized by anxiety, lack of emotional intimacy, focusing on one's own experience, awareness and acceptance of one's loneliness – all that leads to uncertainty and absence of a desire or a fear to make some changes in one's life.

Representatives of the group having a low level of loneliness are distinct of an absence of the actual morbid experience, emotional maturity, energy and self-exactingness. A wide circle of contacts makes it possible for them to successfully avoid loneliness experiences.

Research in loneliness experience in terms of the personality qualities widens the integral concept of the studied phenomenon.

### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Vasylyuk F.E. Psychology experiences. Analysis of overcoming critical situations. - M.: Izd. University Press, 1984. - 200 p.
2. The study of loneliness // Labyrinth of Solitude. - M.: Progress, 1989. - P. 11.
3. Ilyin E.P. Emotions and feelings. - St. Petersburg: Piter, 2001. - 752 p.
4. Kon I.S. Multifaceted loneliness: (psychol. studies) // Knowledge is power. - 1986. - №12. - P. 42-49.
5. Labyrinth of Solitude: Trans. from English. / Comp., Gen. Ed. and foreword N.E. Pokrovsky. - M.: Progress, 1989. - 624 p.
6. Nemov R.S. Psychology: A Textbook. for students higher ped. institutions: In 3 books. - 4th ed. - M.: Human. Pub. Center VLADOS, 2003. - Book 1: General principles of psychology. - 688 p.
7. Osin E.N. Differential questionnaire of experience of loneliness: the structure and properties // Journal of the Higher School of Economics. - 2013. - № 1. - P. 55-78.
8. Russell D. Measurement of loneliness // Labyrinth of Solitude. - M.: Progress, 1989. - P. 192-226.
9. Schwalb J., Dancheva O. Loneliness: social-psychological problems. - K.: Ukraine, 1991. - 270 p.
10. Farber M.L. Theory of suicide. New York: Funk & Wagnalls, 1968.

### Бедан В.Б. Личностные предпосылки возникновения одиночества

**Аннотация.** В статье рассмотрены результаты теоретико-эмпирического исследования, направленного на изучение психологических характеристик личности, сопровождающих переживание одиночества. Выявлены значимые положительные связи общего показателя переживания одиночества с показателями личностных факторов (по методике FPI). Эмпирически установлено, что в качестве предпосылок возникновения одиночества могут выступать определенные личностные характеристики. К ним можно отнести: застенчивость, депрессивность, эмоциональную лабильность, нерешительность, замкнутость, раздражительность, чувствительность к отвержению, спонтанную агрессивность, формальность в межличностных отношениях, страх принятия решений. Доказано, что личностные характеристики закономерно взаимосвязанные с переживанием одиночества, препятствуют процессу социальной адаптации личности.

**Ключевые слова:** одиночество, личностные предпосылки, причины возникновения одиночества

**Sannikova O.P., Podoliak N.M.**

## **Empirical approach to investigation of assertiveness characteristics**

*Sannikova Olga Pavlovna, doctor of psychological sciences, professor,  
Head of the department of general and differential psychology,*

*South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, Ukraine*

*Podoliak Natalia Mikhailovna, candidate of psychological sciences, senior teacher of the psychology department  
Ivan Franko Drogobych State Pedagogical University, Drogobych, Ukraine*

**Annotation.** The results of the theoretical empirical research of the individual psychological features of assertiveness are presented in the article, a psychological image of assertive and unassertive individuals is given. "Questionnaire of assertiveness components" (QAC) by O. P. Sannikova, O. I. Sannikov, N. M. Podoliak, The Sixteen Personality Factor Questionnaire (or 16PF) by Raymond Cattell and static methods of data processing, such as a quantitative (correlative) and qualitative (method of "ACes" and "profiles") result analysis were used. It was also revealed that assertiveness has correlations with a great number of personal factors (by Raymond Cattell), namely with such personality traits as affectothymia, self-strength, social boldness, self-sufficiency, extraversion, pragmatism and is accompanied by the absence of suspicion, guilt-proneness, frustration, anxiety. It was also established that an assertive personality is characterized by the following features: cheerfulness, self-confidence, insensitivity to criticism, vigor, spontaneity, adventurousness etc. Assertive people show emotional sensibility, emotional stability, easily get upset.

**Keywords:** *assertiveness, assertive behavior, assertive personality, unassertive personality*

The relevance of the problem is explained by modern realities of social life, which require a human to be socially active, brave, self-starter, to realize one's own real merits and capabilities, to be able to assert oneself, to go ahead with one's plans and reveal one's own potential. The high pace of life, a large amount of information, uniqueness of its obtaining, necessity of interaction with other people in conditions of highly competitive job market and many other circumstances put forward new demands for a personality and his/her traits. Under such conditions some character traits of a personality may come in full force, or on the contrary, potential features may not be revealed and may be converted from subjective difficulties into an objective obstacle to adequate social intercourse. Human's inability to set and realize one's own goals, needs, desires, aspirations, interests and feelings causes dissatisfaction with his/her own life, incapacity of planning his/her own future, uprising social fear, creates difficulties in communication.

That is why recent scientific investigations are focused on learning factors that influence the efficiency of social interaction of an individual. Existence of studied helplessness, inability to resist negative influence, social incompetence becomes a reason of insecure, passive and sometimes aggressive behavior. Aggressiveness and lack of confidence are interpreted as two forms of unassertiveness, while assertiveness is such personality trait, which gives an opportunity to change strategy and behavioral patterns flexibly, to reach goals with a glance to interests of others. Assertiveness allows a person to realize his/her own abilities in different life spheres. Assertiveness of an individual is one of the traits, which is able to provide an adequate interaction in society, achieving goals, promoting his/her self-improvement and self-development.

The concept of assertiveness began to be used because of practical requirements in psychotherapeutic and psychocorrective context. That is within psychotherapeutic practices this phenomenon was revealed. Nowadays the problem of assertiveness is an object of researches in management, conflictology, sociology, psychology of management, social psychology, psychotherapy etc. According to the subject of a certain science, assertiveness has its specificity in diverse fields of scientific knowledge.

Thus, conflictology considers assertiveness from the standpoint of conflict resolution in a constructive way. Assertive behavior provides clear and laconic explanation of one's demands and own behavior, and also contributes to the conflicts prevention.

Within personnel administration assertiveness is considered as a character trait, necessary for efficient leadership style, creating and maintaining positive psychological climate in the organization, management decision-making. In management this notion is often identified with a concept of confidence. A diffident subject, who makes a decision, often yield to external psychological pressure and is able to give up his/her own principles, beliefs, ideals, values and ideas, i.e. shows conformity. Assertiveness is explained as self-confidence and nonconformity. In the context of the problem of confidence in decision-making assertiveness is often interpreted as a professionally-meaningful trait of a manager.

In psychology the term "assertiveness" has appeared after the publication of Czech authors' (Vera Kapponi and Tomash Novak) book and since then it has become commonly used. This concept is understood as a certain private autonomy, independence on external impacts and estimations, capability to self-direction and ability to find the way out of problematic situations in communication constructively, to make independent decisions, leadership. These authors note that the efficiency of communication is greatly reduced without assertiveness, some communication and psychological barriers and conflicts, as well as neurotic states, can appear and personality development can be complicated [2].

In psychological literature assertiveness trainings, which are aimed at mastering skills of assertive behavior, are widely presented; there are also a number of researches about age dynamics of assertiveness, assertiveness development and its role in some areas of professional activity. Generally, scientific investigations of assertiveness are focused on learning behavior component of this phenomenon: in the context of professional activity (assertiveness of managers, teachers, medical workers), in connection with special conditions of adaptation (assertiveness in the process of adaptation of military men, sportsmen, sailors), due to creation of self-assertion strategies, self-presentation, as well as in the context of obtaining

practical abilities and skills of assertive behavior, communicative competence, conflict resolution, correction of destructive interaction, decision-making [1].

In scientific sources there are many approaches to assertiveness: as a form of social interaction that is opposed to aggression and manipulation; as a communicative device; as a behavior pattern in a conflict situation, culture of a dialogue [4]. Assertiveness is also treated as an ability to have one's own way, to respond to critics in an optimal way, unhesitatingly say "No" to oneself and others, if the circumstances require this; capacity to regulate one's own behavior and be responsible for it. Assertiveness is an ability to stand upon one's own rights without encroaching on other's ones. Assertive behavior is open behavior, which doesn't harm and disgrace other people [6]. In some scientific sources there is a definition of assertiveness as a behavior pattern, by which a person knows what he/she wants and what he doesn't want (at least in a current situation), and is able to formulate it clearly (without any fear, hesitation, stress, irony, sarcasm and other forms of personal attack); doesn't harm anybody, respects rights of others, and at the same time doesn't allow anybody "to twist himself/herself round one's little finger"; achieves goals without manipulating an opponent and doesn't use other methods of emotional blackmail; can convince others to help; in case of conflict of interests is able to negotiate and reach a compromise that satisfies both parties. Assertiveness is a confident defense of own interests or point of view taking into account other people's interests.

On the whole, in the study of assertiveness there are two main groups of investigation: the first one is focused on external manifestations of assertiveness (behavior pattern of personal successfulness), the second one deals with its internal manifestations (inner world of a personality, his/her existential state, emotions and trials etc.).

Thus, assertiveness involves rejection of reliance on authority, other people's opinions and estimations, spontaneous behavior in different reality situations according to own interests and motives, an ability to go beyond stereotype behavior and in every situation act to achieve a goal without violating rights and interests of other people. Assertiveness is a free expression of desires, interests, beliefs, a large degree of freedom in self-assertion, self-righteousness, self-respect and respect for people, acceptance that they have the same rights as you have. Assertive behavior is manifested in the capability to form relationship in the desired direction, i.e. in social skills; in the ability to appeal to other people with a request; in the capability to respond negatively to demands of others, to resist them; in self-respect; in self-confidence (a diffident person controls his emotions because of anxiety, he is guilt-prone and shows insufficient social skills). This trait is a basis of behavior, which is the happy medium between aggressive and passive behavior [5].

In humanistic psychology there is a final differentiation of assertive and aggressive behavior. Here assertiveness is understood as a complex formation in the self-structure, which is closely related to self-actualization, self-government need, preserving personal dignity and also sense of identity and internal consistency. Representatives of this scientific thought consider assertiveness as an integral part of self-acceptance that provides right introspection and adequate level of aspiration.

Representatives of these lines of research formed assertive human rights and also such manipulative attitudes that block these rights. Basic assertive rights are formulated in the following way: You have a right: 1) to make conclusions about your behavior, thoughts, emotions and take the consequences of them; 2) to give no explanations that would justify your behavior; 3) to decide, to what extent you are responsible for other people's problems; 4) to change your points of view; 5) to say "I don't understand you"; 6) to make mistakes and be responsible for their consequences; 7) to make inconsistent decisions; 8) to say "no", "I don't know"; 9) not to depend on other people's free will; 10) to say "I don't care" [8].

One distinguishes adequate self-esteem, self-respect, vigour, leadership, responsibility as important characteristics of assertiveness. Assertiveness manifests in the process of achieving goals. Accordingly, in one situation a person behaves assertively and in another one not. That is why there is no excessive assertiveness. Excessive assertiveness is aggressiveness. True assertiveness has such behavior characteristics as openness, frankness, honesty and expediency [7].

In the present article assertiveness is considered as a complex, multi-leveled character trait, which is characterized by adequate estimation of own emotional state and behavior, autonomy, independence upon external influences and assessments, an ability to control own feelings, thoughts, behavior, stand upon own rights and at the same time show respectful attitude towards other people.

The object of the present article is revealing ratio between assertiveness and personality factors, which are discovered with help of the The Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF) by Raymond Cattell and creating on the basis of qualitative measurement psychological characteristics of assertive and unassertive individuals.

The study involved 70 students of 3-4<sup>th</sup> courses of Biological department, Physical training department and Department of Postgraduate studies of Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko. "Questionnaire of aggressiveness components" by Olga Sannikova, Oleksandr Sannikov and Natalia Podoliak, and also Personality Questionnaire by Raymond Cattell were used as psychodiagnostic tools [3]. The following static methods were used in order to proceed the diagnostics results: quantitative (correlation) and qualitative (method of "ACes" and "profiles") measurements.

Analysis of correlations between qualitative indicators of assertiveness, which were distinguished with help of the unique technique "Questionnaire of aggressiveness components" and Questionnaire of Personal Factors by Raymond Cattell, showed many negative relations between these two kinds of phenomena. Parameters AcE, AcP, AcG are negatively related at the 1% level to a factor L, and AcK i AcCR are negatively related to it at the 5% level. All indicators of assertiveness are negatively related at the 1% level with a factor M and only AcCR is related on the 5% level. At the 1% level all components of assertiveness showed significant negative relation to the factor O and factor Q4. Such qualitative indicator of assertiveness as AcE showed negative relations at the 1% level with factor of a personality G, I, Q1. Parameters AcE and AcG with a factor Q II are significantly negatively related at the 1% level.

Some personality factors showed positive relations with assertiveness. The detailed analysis of relations showed that all parameters of assertiveness, except AcE, have significant positive relations with factors A and H. Such indexes of assertiveness as AcK, AcP and AcG have positive relations ( $p \geq 0,05$ ) with factor C3.

Just a single index AcK at the 5% level is positively related with a factor F. Parameters AcE, AcK and AcG have significant positive relations with factor Q2 at 1% level. Indexes AcP and AcG showed significant positive relation with factor Q I at the 1% and 5% levels respectively. Factors L, M, O, Q4 had negative relations with all qualitative indexes of assertiveness.

Thus, with help of the correlation analysis it was established that assertiveness has significant correlations with such personal patterns as H(+) courage, N(+) insight, C(+) self-strength, Q2(+) self-sufficiency, L(-) trustfulness, O(-) self-confidence, Q4(-) enervation/relaxation, QII(-) emotional stability, QIV(+). The low level of assertiveness is associated with H(-) timidity, N(-) naivete/innocence, C(-) self-weakness Q2(-), group-orientation L(+), suspicion, O(+) guiltiness/ guilt-proneness Q4(+), tension, QII(+) anxiety and Q IV(-) obedience.

Hence, with help of the correlation analysis it was established that assertiveness has significant correlations with such personal patterns as H(+) courage, N(+) insight, C(+) self-strength, Q2(+) self-significance, L(-) trustfulness, O(-) self-confidence, Q4(-) enervation/relaxation, QII(-) emotional stability, QIV(+).

In the table 1. significant coefficients of correlations between assertiveness indexes and personal factors (according to Raymond Cattell) are presented. Tabular analysis suggests that the low level of assertiveness is accompanied by H(-) timidity, N(-) naivete/innocence, C(-) self-weakness Q2(-), group-orientation L(+), suspicion, O(+) guilt-proneness/guiltiness Q4(+), tension, QII(+) anxiety and Q IV(-) obedience.

A differential psychological analysis was performed to reveal individual psychological characteristics of assertiveness and to create psychological portraits/profiles of individuals with diverse degree of its expression. This analysis lies firstly in grouping subjects according to a certain characteristic (in our case – according to a degree of assertiveness), secondly, in studying personality traits of representatives of the distinguished groups (compiling and describing personal psychological characteristics of representatives of the distinguished types of assertiveness).

**Table 1.** Significant coefficients of correlations between indexes of assertiveness and personality factors (by Raymond Cattell)

Factors 16-PF	Indexes of assertiveness				
	AcE	AcK	AcP	AcCR	AcGen
A		313**	222**	248**	316**
C		151*	172*		150*
F		150*			
G	-214**				
H		218**	193**	249**	201**
I	-277**				
L	-316**	-164*	-247**	-159*	-373**
M	-280**	-193**	-267**	-158*	-336**
O	-346**	-202**	-320**	-196**	-288**
Q1	-189**				
Q2	254**	214**			284**
Q4	-278**	-211**	-239**	-200**	-328**
QI			244**		176*
QII		-189**			-267**

Note: 1) conventional signs (legend) of personal factors according to the technique 16-PF: A affectothymia – sizothymia, C self-strength – self-weakness, F carelessness – concernment, G – strength – weakness “super-ego”, H social courage/boldness – social fear, I sensitivity – low sensitivity, L suspicion – trustfulness, M reverie, dreaminess – pragmatism, O guilt-proneness/guiltiness – self-assurance, Q1 radicalism – conservatism, Q2 self-sufficiency – group-orientation, Q4 tendency to frustration – absence of frustration, Q II extraversion – introversion, Q I anxiety – emotional stability.

**Table 2.** The most expressed factors of every profile according to the departure from mean value

Ranking	Group of individuals with different level of assertiveness	
	AssGen+ (max) Group	AssGen- (min) Group
1	C(+) self-strength,	O(+) guilt prone, self-blaming
2	E(+) dominance	C(-) self-weakness,
3	H(+) boldness	E(-) obedience
4	Q2(+) self-sufficiency	Q4(+) tension
5	O(-) self-assurance	N(-) naivety,
6.	I(-) firmness	Q2(-) group-orientation

Subjects with different manifestations of assertiveness were preselected according to the results of the QAC-technique (“Questionnaire assertiveness components”). In order to do this a special method of “ACes” was used and profiles of personal factors (by Raymond Cattell’s technique) of defined groups of subjects with maximum and

minimum intensity of the assertiveness general index were constructed.

For the further analysis the ranking of the most expressed factors of every profile according to the departure from mean value by descending meanings (refer to table 2.) was performed that allowed organizing the most expressed

factors and describing individual psychological characteristics of representatives of each group.

Therefore, representatives of the assertive group are characterized by the absence of neurasthenic symptoms, by calmness, they are empiric in confronting reality, perseverance. Such person doesn't care much about his/her own health, has stable interests, is able to control his/her feelings – C(+). These individuals are self-confident, independent-minded, are prone to ascetism, have own behavior patterns, don't acknowledge authorities (E+); they are characterized by social boldness, spontaneity, adventurousness, emotional liveliness, artistry, ability to stand criticism (H+). They are independent, capable to find unique ways to solve problems, make independent decisions, are not prone to come under influence of others, but at the same time they don't have to be dominant in relations with other people. One can't think that they don't like people, they just don't need their agreement and support (Q2+). Assertive individuals are funny, cheerful, self-confident, insensitive to criticism, vigorous, ambitious, relaxed – O(-).

A group of unassertive people is characterized first of all by guilt proneness O(+). It is manifested in the proneness to sadness, concernment, sensitivity, sensibility to criticism, trouble, tiredness, tension, hypochondria. Unassertive people are marked by high conformity, modesty, tactfulness, timidity, heed, kindness, obedience. Such personality is capable to defend his/her point of view, obediently follows the strongest, is inferior to others, is unconfident in his/her abilities, that is why is often dependant on others, self-blaming, obeys all duties. Such passiveness is a reason of all neurotic disorders – C(-).

Unassertive personality shirk responsibility, doesn't push the matter through, is characterized by emotional expansiveness, anxiety, tension – Q4(+). These individuals are obedient, soft, adaptive, make concessions, often seek for obsessive abidance by rules (E-); have a tendency to control their emotions and are prone to fixed-action pattern; they are socially attentive and careful, demonstrate self-respect and care about social image (Q3+). Unassertive people show social sensitivity, emotional instability, easily get upset. They are characterized by emotional lability, self-doubt, impatience, irritability, anxiety, volatility in interests, low degree of frustration, flexibility,

avoiding demands of reality, neurotic syndrome, temper. These people are group-oriented, require permanent support and approval of other people. They prefer living and working together with others not because they are very sociable, but rather because they aren't initiative and aren't able to choose own behavior pattern – Q2(-).

Thus, we have the following conclusions in the result of the carried out research:

1. The existence of significant correlations between indexes of assertiveness and indexes of a wide range of character traits (that were revealed with help of The Sixteen Personality Factor Questionnaire (or 16PF) by Raymond Cattell) was empirically proved. We can also conclude, that assertiveness is associated with such character traits as affectothymia, self-strength, social boldness, self-sufficiency, extroversion, pragmatism. This feature is accompanied by the absence of suspicion, guilt proneness, frustration, anxiety.

2. Groups of subjects with low and high degree of assertiveness were distinguished within the study sample applying the method of "aces" for the empirical study of individual psychological features of assertiveness.

3. Individual psychological features of assertiveness were revealed and psychological characteristics of assertive and unassertive personality were studied.

4. It was established that assertive individuals are characterized by self-assurance, self-interest, self-respect, self-trust, high self-esteem, self-confident, they are socially bold, initiative, self-contained, independent, soft, risk-prone, cool-headed, calm, persevering, stable. They are able to control themselves and their emotions, have their own behavior patterns, don't acknowledge authorities. They are marked by sociability, mental ballast, masculine features, adventurousness, cheerfulness, vigor, absence of neurasthenia, irritability.

5. Unassertive individuals are characterized by guilt-proneness, sadness, concernment, sensitivity, sensibility to criticism, trouble, tiredness, tension, hypochondria. They are marked by high conformity, modesty, tactfulness, timidity, heed, kindness, obedience, self-blaming, concentration on disadvantages, low self-esteem, dullness, constriction, anxiety, distrust, low need for cognition, externality, emotional lability, impulsivity, tension, group-orientation.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bishop S. Assertiveness training: [text]. - SPb.: Peter, 2001. - P. 208.
2. Capponi V., Novak T., Agarkov A.V. How do anything on their own, or assertiveness - to life! - SPb.: Peter, 1995. - 192 p.
3. Sannikov AP, Sannikov AI, Podolak N. Diagnosis of assertiveness: results of testing methods "TOKAS" // Science and Education. Thematic Special Issue "Traditions and innovations of modern education in Ukraine." - 2013. - №3 / CXIII. - P. 140-144.
4. Alberti R.E., Emmons M.E. Your perfekt Right: A Guide to Assertive Living (6th ed.). - San Luis Obispo, CA: Impact Publishers, 1990.
5. Wolpe J., Lazarus A. A. Behavior Therapy Techniques. - N.Y.: Pergamon Press, 1966.
6. Salter. A. Conditioned reflex therapy. - N.Y.: Farrar, Straus & Giroux, 1949.
7. Steven J. Stein, Howard E. Emotional Intelligence and Your Success. - Stoddart Publishing Co. Ltd., 2000.
8. Shostrom E. Man-manipulator: URL: <http://www.koob.ru/shostrom/#books>

**Санникова О.П., Подоляк Н.М. Эмпирический подход к исследованию характеристик асертивности**

**Аннотация.** В данной статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей асертивности, представлен психологический портрет асертивных и неасертивных лиц.

Для реализации цели исследования использованы "Тест-опросник компонентов асертивности" (ТОКАС), разработанный О. П. Санниковой, А. И. Санниковым, Н. М. Подоляк и 16-PF личностный опросник Р. Кеттелла, статистические методы обработки данных: количественный (корреляционный) и качественный (метод "ассов" та "профилей") анализ результатов.

Выявлено, что асертивность соотносится с большим числом факторов личности (по Р. Кеттеллу), а именно, с такими свойствами личности как: аффектоимия, сила "Я", социальная смелость, самодостаточность, экстраверсия, практичность и сопровождается отсутствием подозрительности и склонности к чувству вины, фрустрированности, тревожности.

Установлено, что характеристиками асертивной личности являются: жизнерадостность, самоуверенность, нечувствительность к замечаниям и упрекам, энергичность, активность, расслабленность, спонтанность, авантюризм и тому подобное. Неасертивные лица проявляют эмоциональную чувствительность, эмоциональную неустойчивость, легко огорчаются и тому подобное.

**Ключевые слова:** *асертивность, асертивное поведение, асертивная личность, неасертивная личность*

Melenchuk N.I.

## Subjective perceptions about the adventurism's characteristics

Melenchuk Natalya Ivanovna, postgraduate student of the department of general and differential psychology South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

**Abstract.** The article presents the results of empirical research aimed at identifying and finding subjective perceptions of "adventurism". Penchant for adventurous regarded as stable personality characteristics as defined emotional way of thinking, behavior, actions, characterized by free from any claims, actions conventions to achieve quick and easy success often without specific situation. In this work were used: a non-standardized self-report (essay) and moderation. Data were processed using content analysis. Identified emotional cognitive, behavioral and regulatory control characteristics adventurous.

**Keywords:** *adventurous, content analysis, the method of moderation characteristics adventurous*

### Introduction

The purpose of this article is to study the subjective perceptions of "adventurism", based on own cost of experienced. Empirical research was directed, firstly, to identify the spectrum of individual emotions, cognitive and behavioral responses forms that accompany adventurism, secondly, to search for the adventurism structural components.

Adventurism is a complex and multifaceted phenomenon. Most often the adventurism relates to human behavior, perceiving it as a certain characteristic of one kind or another action: adventurous behavior, adventurous thing, adventurous enterprise, etc. Anyway, defining the essence of adventure, we face with the huge number of difficulties. So, most people use the concept of "adventurism" in everyday life, defining it as deviant, immoral behavior, fraud, aphorism. However, to limit the scope of this phenomenon only within the frameworks antbehavior not quite right. It is necessary to disclose the positive sides of adventurism. First of all, an adventurer - is a seeker, who admitted a passionate thirst for discovery of the unknown. Sometimes healthy (ie moderate and based on a sober analysis of the situation) adventurism can bring undoubted benefits. It is known that many geographical discoveries were made by adventurers for whom adventurism is a lifestyle. Adventurous deeds allow replace everyday existence something new, to help get rid of the monotony of life and achieve more. Adventurer in the guise passionaries - passionate, bright, brave winner - not judged, his name is called islands and continents, on which he ran during his adventures. A true adventurer belief in yourself is inseparable from faith in the favor of fortune, and his sense of originality from feeling his election. As the literary sources, adventurism, emanating from his will, gives meaning to human existence [4, p. 115].

Such a negative attitude towards adventurism has its explanation. If we turn to the historical analysis of the phenomenon under study, it is possible to detect a change in its semantic meaning. Alexander Fedorovich Stroyev in his study on adventurism in the culture of XVIII century, leading some of his interpretations. According to the author, the term "adventurer" in XVII - XVIII centuries is pejorative. According to the "Dictionary of the French Academy" (1694), the word originally meant a volunteer who does not receive a salary, but on the orders of the army and other hardships spared. Then the term "adventurism" was used to refer to amorous adventures, which violate the norms of marriage. Also, "adventurer" is someone who "questionable" adventures trying to make a fortune. Half a century later "Universal trade dictionary" adding that an adventurer - a "dark personality, a man in

whose no stake, no court, but who brazenly climbs in all things" [6, p. 18].

In the history of psychology in connection with the study of this phenomenon as "adventurous" known scientific works of Georg Hegel, Gustave Le Bon, Jean Gabriel de Tarde, Sigmund Freud, Georg Simmel, Stefan Zweig, Erich Fromm and others. Adventurous behavior indirectly considered in the context of risk (a form of uncertainty) in the decision-making process in the context of human activities, including professional.

For a deeper understanding of the phenomenon of "adventurous", reveal its semantic meaning in the context of categories such as "gamble", "adventure", "adventurer". The term "adventure" of French origin - "adventurer" means "adventure". "Adventure" is defined as an event in the life of an unexpected event; as a form of action, emotions, off of the total chain of life [1, p. 400].

The concept of "adventure" and "adventurer" have different semantics, but they are part of a broader concept - "adventurism". Under the "adventure" means personal way, free affirmation of life, the rules of their own behavior that violate generally accepted in order to obtain their own benefit. The purpose of adventure in this aspect will be entirely focused on the result. "Adventure" - a special way of organized living space, which has the following characteristics: 1) falls out of the "logic" and causal relationships of life and its everyday space is "random" character, which is due to the unpredictability of the results; 2) Completely fill the "stress" intensity, which leads to acute experience fullness of life is lived as a "life time", which has a beginning and an end; 3) accompanied by the risk, danger, thereby becoming the most complete experience; 4) is accompanied by irrational, illogical, absurd from an external point of view, actions, meaning that - in their process and duration and not as a result of [7, p. 23].

French researcher Susanne Roth allocated such basic qualities that characterize a "model" adventurer unpredictability, impulsiveness, focus on today, belief in luck, reaching to superstition, imaginative, project-mongering, courage, determination, even cruelty, self-centered and communicative, love to external effects, deceptions, myth-making, the game, the ability to plot [9].

"Adventurism" in the literature refers to as a penchant for risky doubtful enterprises adventure, motivated solely or mainly the need for sensory Diversity in vivid impressions in the thrill, and often also in fame, glory. This behavior, activity, characterized by risky, unscrupulous deeds for the sake of easy success, benefit. "Adventure" is defined as a dubious enterprise; work begun by excluding real forces and conditions, based on the casual success; this frivolous

act or series of acts, performed for the sake of pleasure, entertainment; adventure, adventure [2, p. 10-11].

In turn, "adventurer" is defined as an adventurer, who is prone to adventurism; "Unscrupulous businessman" [1, p. 20-21]. Alexander Fedorovich Stroyev in his work "Adventurers of the Enlightenment": Those who corrects Fortune"" determines the type of conduct for European Adventurer of the XVIII century and its main variants: "miracle worker", "healer", "alchemist", "imposter", "schemer" and etc. The author also considers the options adventurous behavior in the context of role stereotypes era and brings them to the opposite line "dandy", "philosopher" and "player" [6, p. 22]. "Adventurers" called such famous personalities as Casanova, Cagliostro Trenc, Saint Germain, Bernardin de Saint-Pierre, etc. According to Stefan Zweig, you can become a true adventurer, just having some psychological basis, "adventurous nature", which the ministry – the only real purpose of the adventurer [8, p. 58].

Also it should be noted that in the mass consciousness there is a misconception that does not share such things as adventurism aphorism. However, these concepts should not be confused, as they have different semantic meaning. So, the scam (from French affaire – business) – is a fraud, fraud and adventure – a hope for good luck, not supported by a careful analysis of the situation [4, p. 115].

In this work, we adhere to the viewpoint that considers adventurism or a tendency to adventurism as a stable personality trait. Adventurism is characterized by: 1) a certain way of thinking (frivolous, superficial logic, weak view of the ongoing changing events, weak analysis of the specific situation, focusing on luck); 2) certain actions, behavior, free of any restrictions, requirements, conventions in order to achieve quick and easy success; 3) accompanied by a positive attitude, joyful expectation of easy success, anticipation of a positive outcome. Proposed to distinguish the concept of "adventurous", "propensity to aphorism" and "risk appetite". As a rule, unlike aphorism, intentional harm to another person by their actions, personality, prone to adventurism, not planning; Unlike risk appetite, accompanied by a sense of danger, accompanied by the manifestation of adventurous euphoria [5].

Therefore, based on the foregoing, adventurism considered by us as property of the person, as a stable tendency to a certain emotional mood, way of thinking, behavior, actions, which are characterized by free from any external requirements and conventions actions to achieve quick and easy success often without account the specific situation.

#### **Forming objectives, methods and research results**

In order to find subjective perceptions of "adventurous" procedure has been used by non-standard verbal reports - works. It is known that in any expanded description (self-report) can be represented in various degrees certain personality traits. Non-standardized reports that were used in our study were given the opportunity to get a variety of shades of self-potential. Furthermore, the possibility to analyze ideas about themselves, about the self, which is expressed language of the subject and not one that is imposed by researchers and recorded in standardized reports.

Besides composing, in the empirical study also used the method of moderation. Moderation – kind of group activities aimed at studying and creating opinions, information gathering and processing, retrieval and sharing decision – making under conditions of limited infor-

mation and lack of time. The result of this process is the conclusion formed on the basis of structuring the information that is obtained from participants in moderation, selection of material and ignoring unessential, selection of positive and negative values, the analysis and synthesis of existing information the approval of the group final decision about an issue that is being studied in a given time. Data collected using moderation are open, free, formalized as their content in comparison with standardized methods (questionnaires, standardized interviews, etc.) practically does not depend on the opinions of the moderator (the researcher) [5].

Moderation was conducted with two groups of subjects. The first group of students were invited Branch retraining in "Psychology", Faculty of Postgraduate education and employment of foreign nationals "The South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky" (Odessa) – 40 people aged 18 to 40 years. The second group (group of experts) were invited by professional psychologists - teachers and graduate students The South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (Odessa) – 12 people.

The main requirements for members of the groups were: a desire to participate in the study, an adequate level of reflection, sincerity and ability to articulate their thoughts. Selection of experts was due to their qualifications, experience and knowledge of the subject of evaluation that previously discussed with each expert [5].

Subjects were asked to recall, analyze, and describe what happened to them when they are faced with their own adventurous behavior, ie, in a state that is subjectively judged to be adventurous: they were worried about what they thought, how to behave, how to implement (or not performed) control. Actually studied experiences, thoughts and actions that occur when you want to show adventurism and escorted adventurous behavior.

Ultimately, as a result of writing essays and moderation were obtained fairly complete self-reports of subjects, revealing their subjective perceptions of the phenomenon under study. The results obtained were processed using content analysis: in every text on a specially developed criteria and the scheme was information about the structural components of the adventure story.

Content analysis method and self- moderation showed that they contained information:

1) about the experiences, emotions that accompany the emergence and manifestation of addiction to adventurism. Here are some of his statements: "...attracts me craving for beauty ", "... reveals the depth of the inner world ", "...I feel an emotional lift", "...I gamble goes without unnecessary fear," "...in an adventurous mood, I do not have time to feel empathy and empathy for other people", "...I feel a craving for adventure, fun, excitement", "...I love experiencing sharp ", "...feel the state of weightlessness between heaven and earth ", "...can not find interest in life in its simplest forms, to himself ", "... part of the experience of boredom is a desire to get pleasure from stupidity "; "I feel an irresistible urge to take a chance, to experience the excitement and adrenaline in the blood..."; "Feelings that I experience during the risky action, it is impossible to compare with anything and pass... "; " I feel that I live... "; "...I like that in this moment I am worried at the same time so many emotions"; "...In my ever-present



thirst for dangerous adventures, I get pleasure from it"; "I feel very pleasant emotional state that makes me feel special and stand out, capable of anything, and helps to raise the self-esteem..."; "Adventurous actions help me to experience peak emotions that let you feel in good shape...".

Thus, the majority of participants believed that people showing adventurous behavior, feelings of joy, pleasure, and fearlessness. And even if the gamble fails and if the background of one of ten adventure ends negatively about this person is not particularly going through, and it does not stop him from participating in high-risk activities in the future. For the more adventurous human experience itself is important to the process of committing acts adventurous. Expanding the scope permitted without regard to some rules, adventurous person feels stronger, more powerful, capable of more. He quite clearly shows his emotions – he lit his eyes, he can jump for joy when he has something impossible.

2) To obtain information about the thoughts associated with adventurism: "...I see myself as a hero"; "...I dream to get into some kind of adventure"; "...Thought about the consequences of adventurous deeds I absolutely do not visit..."; "... I think about how things will be shocked by my behavior"; "...I like to think of dangerous adventures"; "...I believe that the ability to adventurous behavior helps a lot in life, to solve many problems"; "...In my opinion, be adventurous man is very attractive"; "... I think that each person has the spirit of an adventurer". Subjects also noted that adventurous personality characteristic "...understanding states of other people", "alertness...", "...the weak link of the mind with the heart", "thinking outside the box...", "...a cool head", creative thinking, creativity, thrift, intelligence, analytic, curiosity, sociability.

3) Obtain information about adventurous activities: "...I love to take part in extreme sports"; "...I was constantly warned against the risky and reckless behavior"; "...Failure and unwillingness to abide by the norms and rules of conduct"; "...Always showing his disagreement with anything"; "...Knows how to manipulate others for their own purposes"; "...Unscrupulous behavior"; "...Able to risky behavior"; "...Prone to frequent changes in life"; "...Has a sense of humor"; "...Can go to do anything to achieve their goal".

Thus, the scope of action is characterized by: defiant attitude to anything enterprise, ingenuity, manipulation for their own purposes, openness, irony.

4) Finally, information about the extent of control over adventurism over her emotional manifestations, thought forms, patterns of behavior: "...I know that is not always appropriate adventurous things, but nothing I can do with

myself"; "... I have the ability to control their emotions while participating in adventure"; "... I have come a very long time after the commission of an adventurous deeds "; "... When I run the risk, I'm not up to the analysis of his actions"; "...I try to control their desires"; "...Very often I 'm going to risk, it is not thinking about the consequences"; "...I can easily manage themselves when committing adventurous deeds". Based on the foregoing, it can be assumed that adventurous behavior accompanied by impulsion, on the one hand, and self-control, on the other.

Thus, as a result of self- analysis and moderation was found two opposing views on the phenomenon of "adventurous". In accordance with the first point of view, adventurism – a negative phenomenon, and in accordance with the second – adventurism is a positive quality of man, which is characterized by practicality, reality, is a resource for creative decision-making personality. Identified individual psychological characteristics adventurous manifestations of emotional, behavioral, cognitive and control regulatory sphere.

To summarize the qualitative data analysis, it should be noted that at this stage of the study used only primary mathematical processing, namely, frequency count manifestations of interest characteristics. Further research is planned to spend in order to clarify and more fully develop scorecards penchant for adventure story that will form the basis for the creation of methodologies aimed at diagnosing performance as sustainable adventurous personality traits.

### Conclusion

1. Based on the analysis of the literature on the research problem was to determine the content of the psychological phenomenon of "adventurous". Thus, the tendency to adventurism is understood as a stable personality characteristic, a certain emotional attitude, a way of thinking, behavior, actions, characterized by free from any claims, actions conventions to achieve quick and easy success often without specific situation.

2. An empirical study used such psychodiagnostic methods: writing essays on free open-ended questions and approval. This gave an opportunity to get rich enough information about personality traits that accompany manifestations adventurous.

3. Processed using content analysis of subjective reports of the subjects gave us the opportunity to obtain additional information about the phenomenology of such psychological phenomena as the tendency to adventurism, empirically explicate the structural components (component composition indicators) and to describe their psychological content.

### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Dictionary of the Russian language: in 4 vols. / [Ed. A.P. Evgenyeva]. - 2nd ed., rev. - Vol.1. – A-Y., 1981. - 698 p.
2. Zhmurov V.A. Great Dictionary of Psychiatry. - Dzhangar, 2010. - 864 p.
3. Simmel G. Selected Works. T. 2. Contemplation of life. - M., 1996. - 607 p.
4. Ilyin E.P. Psychology of risk. - SPb.: Piter, 2012. - 288 p.
5. Sannikov O.P. Phenomenology of personality: Selected psychol. works. - Odessa: SMIL, 2003. - 256 p.
6. Stroeve A.F. Adventurers Enlightenment: "Those who straightens Fortune." - M., 1998. - 400 p.
7. Timofeev I.Yu (2005). Adventurism in Russian culture of the end XVII - the first quarter of the XIX century: Dis. ... Cand. cult-rolog. sciences: 24.00.01. - Komsomolsk-on-Amur. - 151.
8. Zweig S. three singers of his life: Casanova, Stendhal, Tolstoy. - Rostov-on-Don, 1997. - 352 p.
9. Roth S. Aventure et aventuriers au XVIIIe siècle. Essai de sociologie littéraire. Thèse, Lille, 1980. T. 1–2.

**Меленчук Н.И. Субъективные представления о характеристиках авантюриности**

**Аннотация.** В статье излагаются результаты эмпирического исследования, направленного на выявление и поиск субъективных представлений об «авантюриности». Склонность к авантюриности рассматривается как устойчивая характеристика личности, как определенный эмоциональный настрой, способ мышления, поведение, действия, характеризующиеся свободными от каких-либо требований, условностей поступками ради достижения легкого и быстрого успеха чаще всего без учета конкретной ситуации. Использовались: нестандартизированный самоотчет (сочинение) и модерация. Данные обрабатывались с помощью контент-анализа. Выявлены эмоциональные, когнитивные, поведенческие и контрольно-регулятивные характеристики авантюриности.

**Ключевые слова:** *авантюриность, контент-анализ, метод модерации, характеристики авантюриности*

**Sannikov A.I.**

## **Individual psychological qualities of a personality and decision-making style**

*Sannikov Alexandr Ilich, candidate of psychological sciences, associate professor  
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, Ukraine*

**Summary.** The modern state and main directions of studying style in Psychology are presented in the article. The modern direction in investigation of decision-making styles is substantiated. The foundation of classification of decision-making styles is considered, as well as their dependence on personal qualities. Cognitive, analytical and executive components of decision-making style are defined. Besides, the author describes a complex of methods, which provides measurement of parameters of decision-making style.

**Keywords:** style, decision-making, personal qualities, decision-making style

### **Introduction**

Modern investigations in the area of the Psychology of choice show that it is decision-making that defines contextual, procedural and resultative parameters of activity. Cost of failures, extent of losses for wrong decisions are extremely high. In view of this applied researches in the field of organization of secure personal activity also have to take into account common factors of decision-making and there is immediate practical importance of studying both – a decision-maker, and factors, directly relating to the process of decision-making. In many cases conditions of secure activity to a greater or lesser degree depend not just on a personality who makes a decision, but also are directly determined by him/her.

The significance of the problem is also defined by the role of decision-making not only in the process of activity implementation or efficient management, but also in the process of forming a decision-making style by a personality. Of the same importance is the role of researches concerning decision-making style in the modernization of teaching technologies, in the psychology of professional self-determination, development of a professional's personality, in the process of organizing professional selection, in development of psychological activity theory [2].

Complexity and contradictory of style problematics is revealed by the converseance with it. So, for example, Aleksandr Libin notes that "the field of use of the word 'style' is so wide, that some experts consider this concept to be interdisciplinary, being included into the categorical apparatus of philosophy, psychology, art studies, linguistics, biology and other science disciplines. Along with that there are almost no research papers in the area of systematization of accumulated theoretical and experimental results, methodological compilation of researches" [14, p. 3-4]. It becomes especially important in the conditions of increasing responsibility of a professional for the eventual result and consequences of his decisions.

Initially, there were three directions of style studying in research papers concerning this problem. Different arguments were used: a) in cognitive styles these are characteristics of cognitive processes; b) in activity styles – parameters of behavior and activity; c) in personality styles – combination of individual psychological characteristics of a person, personal dispositions [7]. In the late 90s in psychological literature some attempts were performed to allocate a generalized direction of decision-making study, where parameters and conditions of decision-making were emphasized as a basis.

### **Cognitive styles of decision-making**

Gordon Willard Allport has substantiated psychological interpretation of style in the first direction and he supposed that some personality traits might have instrumental

importance, representing style or expression of behavior, not necessarily being a part of personality base structure. The style is determined as a characteristic of an system of operations, to which an individual is prone due to his/her personality factors.

Cognitive styles in the literature are considered as individually-psychological features of cognitive processes, proneness to usage of human means of interaction with information, actualization of individually-specific cognitive structure of a personality, mediating processes of information operating at all levels of cognitive abilities [14, p. 3].

It seems obvious, that the above mentioned psychological formations are certainly interrelated. Typological properties of the nervous system (interacting with external conditions of human vital activity) determine the types of temperament, which on the basis of the similar interaction influence the formation of the individually-personal organization. Interactions with individual cognitive experience of a subject manifest themselves in the cognitive sphere as cognitive styles. The latter, according to Marina Kholodnaya, determine individual forms of object representation in the cognitive sphere and strategies of cognitive activity, conditioned by the relevant objective [16, p. 207].

Analysis of cognitive and stylistic characteristics of decision-making allows us to draw the following conclusions. There is more differentiated, than earlier, understanding of the functional meaning of cognitive styles – as characteristics of not only the processes of cognitive reflection, but those which regulate this reflection and activity of a human on the whole (those psychological processes, which are related to actualization of decision-making). Cognitive styles are estimated in the process of solving cognitive tasks, but in any such a process decision-making is a required component together with two psychic subsystems – cognitive and regulative one. Description of the holistic decision-making can be obtained with the help of the special research and analysis of the mutual functioning of the above-mentioned subsystems. There is a regulatory function along with traditional and cognitive ones among other functions in the cognitive processes.

Analysis of researches, performed by Irina Skotnikova, shows that application of the term "cognitive style" is not quite correct. Usage of this common notion rather corresponds customary psychological study tradition and concretizes just a narrow field of the study, namely cognitive processes [13, p. 78].

### **Action, behavior and interaction styles**

A concept of individual activity style was developed on the basis of the analysis of the human behavior and action patterns by Eugene Klimov and Volf Merlin. It was considered as a stable system of ways of optimal activity

realization, determined by typological peculiarities of the nervous system. A distinctive feature of the second direction is an emphasis on the adaptive style function, which includes two components: psychophysiological and psychological [5, p. 136].

Later Eugene Klimov emphasized other “acknowledged formal characteristics of the individual action pattern”: a) this system is determined by certain personality qualities”, b) this system is a means of efficient adjustment to objective requirements” [4, p. 74]. In the narrow sense of the word “an individual activity style” is a stable system of methods that is compiled by a person, who is eager to perform it in the best way. These are not carried-out and all the more physical acts, – these are gnostic, orientational activity and change of functional states, if they act like a means of achieving a goal. Style is an individual original system of psychological methods, which a human applies consciously or spontaneously in order to balance his (typologically determined) individuality with subject, external activity conditions [9, p. 165-167].

The development of the concept predetermined elaboration of the new approach in style researches in the late 80s of XX century, namely the professional activity style research (by Vladimir Toloček). According to it, professional activity style is considered together with varied forms of its manifestation in a broader way – as an adaptation of the subject not only to activity requirements, but also to the environment, to social and technical systems. The style has a three-factor determination: actualized individual characteristics; organization of components of mutual professional activity and organization of subject interaction. Style is a psychological system of active and passive adaptation (“interrelations”) of a human to the environment and its transformations, which interfuses all human lifestyle and modifies itself in its specificity. Professional activity styles reflect the main strategies of subject adaptation to the environment: a) transformation (authoritarian style; attacking style); b) interaction (democratic; engaging, playing style); c) coexistence (liberal; defensive style). Peculiarity of style forms depends on the state of organization (“structurdeness”) of the environment (working conditions and subject interaction) and predetermines the possibility of different style manifestations, its mutual transitions [15].

This approach also includes interaction styles, among which there is a family education style. The concept of family education style in psychological and psychotherapeutic literature refers to the wide and polysemic conceptual constructs of child-parent relations, which include such categories as parent attitudes and corresponding behavior patterns (styles); standpoints of parents; types of parent attitude; types of “mother-child” relations; types of positive and false authority; types (patterns) of upbringing children; features of pathogenic upbringing patterns (styles); parameters of educational process; family roles of a child; communication styles offered by parents. Besides, a concept “styles of parent functioning” is widely spread in modern psychology. These terms are often used as synonyms [17, p. 322], nevertheless each of them has its specificity. The most suitable attempt to distinguish these concepts, in our opinion, is one, proposed by Helen Siliaieva [11].

#### **Personality and decision-making styles**

Presentation of the stylistic sphere of a professional as

a peculiar psychological formation in the personality structure (the third direction), which has its specific functions, becomes more and more demanded and acknowledged. It gives an opportunity to formulate a hypothesis about the status of style, which is implemented in two aspects: internal – through the system of individual psychological parameters, and external – in the form of different types of interaction of a personality and environment.

Investigations of internal status show that stylistic properties serve as a mechanism of interrelation of formal and meaningful personality characteristics, creating invariant psychological structure. The nature of the style in this case is determined by the specificity of correspondence of psychological parameters of near-by personal substructures.

Data of Aleksandr Libin show that style functioning is provided by the activity of mechanisms, which mediate the interrelation of the parameters of different psychological formations. The specificity of their contingency is manifested at different levels of human individuality organization – from psychophysiological to interpersonal. The investigation of the style status in the personality structure showed its in-between position between above mentioned psychological formations and is accessible from the position of the application of a formal approach in psychology [7, p. 112].

The style performs a matching and compensatory function in the personality structure, is manifested in the optimizing and adapting effects, integrates parameters of a socialization process. It is important to emphasize, that the form of interaction of an individual with a certain situation is determined by the properties of his personality and semantics of environmental fragments.

A new direction relating to the study of decision-making style of a director (later of a manager) was formed simultaneously with the distinguished research directions of the style in psychology of management and later in the organizational psychology. Changes in conditions of economic management, study and generalization of research results of management activity determined intensive development of management theories and as a result – development of concepts concerned with decision-making style in management of an organization.

A great variety of professional activity tasks predetermine the appearance of the majority of decision-making styles and impossibility of forming a single multipurpose one. For instance, Juvenile Kuliutkin’s research results of interrelation of risk and cautiousness gave an opportunity to distinguish five types of decisions (for example, cautious, risky and impulsive) [6]. Parameters of manager activity in the classification of Ahmed Kitov formed the basis of eight main personality profiles of solving business tasks (for example, heuristically-organizational profile). The ratio of responsibility and delegation of authorities allowed Robert Tannenbaum and Warren Schmidt to develop the pattern of efficient decision-making, which includes seven possible styles. The most extreme and significant are the first one, when a manager makes a decision and announces about it, and the seventh one, when he allows the subordinates to act within determined by the supreme authority bonds [10, p. 177].

Stylistic diversity can be determined by the specificity of stages and applied decision-making technique, for in-

stance, revealing a problem situation, preparing for its solving, making a decision (solving a problem) and further examination. The authors of this approach, Heorhiy Lozhkin and Nadezhda Poviakel, mark that “decision-making... is individually preconditioned and depends on the number of psychological peculiarities of a personality and also on his/her activity style” [8, p. 80].

Anatoliy Karpov suggests a structural-leveled organization of decision-making processes as a basis of above mentioned examples of types and styles of decision-making. It includes five main levels, which synthesize all basic kinds and types of administrative decisions, tightly related with stylistic differences in their implementation. Organization levels of decision-making as well as attached to them methods of solutions have a consistent trend to subjective preferences and fixation in style peculiarities of manager’s activity. According to Anatoliy Karpov, “the preference itself and consequently the further fixation of techniques depend on the manager’s individuality and on the system of his personal qualities” [3, p. 422]. In accordance with this model (pattern) a manager chooses one of the seven possible styles in terms of three factors combination: a) personality properties of the manager; b) personality peculiarities of subordinates; c) features of the situation. The whole spectrum of choices is placed on the line between democratic (style “democrat”) and authoritarian (style “autocrat”) alternatives, accordingly associated with the interest to human relations or to the work.

#### **Forming objectives, methods and research results**

The considered directions in study of decision-making styles determined the subject and objectives of the research, namely the search and approbation of the stable structure of personal qualities, which provide formation and implementation of decision-making style, as well as the complex of its detecting techniques. The earlier written scientific papers were used as reasons for choosing elements of such structure ideas: 1) cognitive, emotional, volitional and motivational components are involved in the system of decision-making; 2) rational choice in the conditions of uncertainty is performed on the basis of the personality potential of a decision-maker; 3) decision-making is mediated by the variety of functional personality structures; 4) decision-making is based upon the multiple bonds of processes and personal qualities involved into this process; 5) personal qualities together with intelligence perform as style factors of decision-making.

A group of personal qualities was formed to choose a complex of techniques, which provide the research of indexes of decision-making styles, and to examine its working efficiency. The condition of choice was the analysis of the literature concerning the problem of decision-making style and the correspondence of personal qualities to particular requirements: remeasurement, adequacy to the conditions of the choice situation, resistance to external (environmental) influence, interrelation with parameters (qualitative and quantitative) of decision-making. An experiment aimed at study of interrelation of personal qualities, which create a decision-making style, was performed to check these conditions. The experiment involved 197 subjects (survivors) aged from 19 to 46 years.

The experiment consisted of three stages. The first stage is a theoretical analysis of the literature and data correlation, with help of which a complex of personality

properties was distinguished as factors of efficient decision-making. The second one is an empirical stage, which included testing aimed at studying impact features of different personality properties on decision-making. The third stage is a statistical proceeding of empirical study results with help of application of a program package SPSS 13.0. A quantitative (correlation) and qualitative (method of “ACes”) analysis of the obtained data was applied to collect the data about interrelation of the researched variables.

A complex of diagnostic techniques, which provide the necessary data acquisition about the parameters of decision-making style, was distinguished in the result of the research: a) technique “Volitional personal qualities (VPQ)” by M. V. Chumakov; b) technique “Personal factors of decision-making (PFDM)” by T. V. Kornilova; c) technique “Questionnaire of decision-making (QDM)” version of V. Il’in; d) technique “Active strategy of stress-coping (scale SACS) by S. Hobfall; e) technique “Psychodiagnostic four-modality questionnaire of emotionality” by O. P. Sannikova; f) technique “Determination of the reflexivity development level” by N. V. Vishniakova; g) “Diagnostics of mindset” by G. V. Rezapkina [12]. The total amount of the measured indexes, which characterize the components of decision-making style, is 51.

Accomplishing the analysis of personal qualities, which form the structure of decision-making style, some results should be **reviewed** and some conclusions should be drawn.

1. Comparison of the conceptual views and opinions of different authors concerning the problem of style shows that there are a number of diverse definitions of the same terms. The diverse concepts and terms are used to describe the same components of style as well as the same concept contains the confusion of different psychological ideas.

2. The informative analysis of the main stages of decision-making shows that the first and the second ones refer to the information processing (it means that they can be presented as a cognitive element of decision-making style); the third stage refers to the implementation of the made decision (the function element of style), and the distinguished contents is the general characteristics of the decision choice (the basic element of style is analytical one). Besides, there is an obvious dependence of the parameters of decision-making style not so much on the external, environmental factors (incertitude of the choice, risk and the lack of time), as on psychological features of a decision-maker.

3. The distinguished components of decision-making style partially coincide with the proposed ones by Isabel Briggs-Myers, because it is based on the cognitive functions together with personality features. In particular, the following parameters are used as distinguishing criteria: personal attitudes (extraversion/introversion), processes (information perception, basing upon the logics), and functions (assessment of information, unconscious experience, emotional responses) [1, p. 775]. Analysis of the style functionality shows that they are fully manifested in those activity components of a professional, which are characterized by the maximum complexity, responsibility, specificity of the personality role in them, and demand manifestation of particular properties and qualities.

4. Investigations performed by the author, aimed at studying the peculiarities of decision-making in different

kinds of professional activity, revealed the existence of common factors of using particular decision-making methods and techniques, which are marked by individual structure. The noted factors characterize the decision-making style as an integral, activity regulating system process. Variability of decision-making style is partially defined by specific peculiarities of activity and generally depend on the level of personal qualities maturity, which form holistic subsystems, and also on the personally de-

termined organization of cognitive, analytical and function style elements.

5. Decision-making style is a personality characteristic, one of the professional formation determinants; it develops and transforms under the influence of professional activity features. That is decision-making style, which provides reducing the uncertainty of the problem that disturbs a personality.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Briggs-Myers, I. (2002). Myers-Briggs Type Indicator, v: Yu. B. Hippenreiter, V. Ya. Romanova (ed.) "Psychology of Individual Differences". Moscow: Publishing office CheRo, Pp. 754–775.
2. Karpov, A.V. (2003). Psychology of Management Decision Styles. Yaroslavl: Publ. office Avers-Press, 108 p.
3. Karpov, A.V. (2004). Psychology of Management. Moscow: Hardarika, 584 p.
4. Klimov, E.A.(1982). Individual Activity Style, v: Yu.B. Hippenreiter, V.Ya. Romanova (ed.). "Psychology of Individual Differences". Moscow: Publ. office MHU, Pp. 74-77.
5. Klimov, E.A. (1969). Individual Styles of Labour as Determined by the General Type of the Nervous System. Kazan: Publ. office of Kazan university, 278 p.
6. Kuliutkin, Yu.N. (1970). Heuristic Methods in Decision Structure. Moscow: Pedagogika, 229 p.
7. Libin, A.V. (1998). The Unified Concept of Human Style: metaphor or reality?, v: A. V. Libin (ed.) "Human Style: Psychological Analysis". Moscow: Smysl, Pp. 109–124.
8. Lozhkin, G. V., Povyakel, N.I. (2003). Practical Psychology in the "Man-Technique" System. Kiev: Publ. office MAUP, 296 p.
9. Merlin, V.S. (1986). Essay of Integral Character Research. Moscow: Pedagogika, 256 p.
10. Morozova, G.B. (2006). Psychological Support for the Organization and Staff. St. Petersburg: Rech, 400 p.
11. Siliaeva, E.G. (Ed.) (2002). Psychology of Family Relations with the Foundations of Family Consulting. Moscow: Academia, 192 p.
12. Sannikov, A.I. (2013). Personality Aspects of Decision-Making by a Professional. Science and education, №7/CXVII, Pp. 295–303.
13. Skotnikova, I.G. (1998). Cognitive Styles and Strategies of Solving Cognitive Tasks, v: A. V. Libin (Ed.) Human Style: psychological analysis. Moscow: Smysl, Pp. 64 – 78.
14. Libin, A.V. (Ed.) (1998). Human Style: Psychological Analysis. Moscow: Smysl, 310 p.
15. Tolochek, V.A. (1996). Styles of Professional Activity: Components Organization and Subject Interaction. Journal of Moscow university, № 3, Issue. 14. Psychology, Pp. 51–60.
16. Kholodnaya, M.A. (2002). Cognitive Styles: on the nature of individual mind. Moscow: Publ. office PER SE, 304 p.
17. Shneider, L.B. (2000). Psychology of Family Relations. Moscow: EKSMO-Press, 512 p.

#### Санников А.И. Индивидуально-психологические свойства личности и стиль принятия решений

**Аннотация.** Представлены современное состояние и основные направления изучения стиля в психологии. Обосновано современное направление в изучении стиля принятия решений. Рассмотрено основание классификации стилей принятия решений, их зависимость от свойств личности. Выделены когнитивный, аналитический и исполнительный компоненты стиля принятия решений. Описан комплекс методик, обеспечивающий измерение параметров стиля принятия решений.

**Ключевые слова:** стиль, принятие решений, свойства личности, стиль принятия решений

**Topalova I.P.**

## **Personality determinants of inclination to the cynicalness**

*Topalova Irina Panteleevna, postgraduate student of the department of general and differential psychology  
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odesa, Ukraine*

**Abstract.** This paper is the presentation of the results of empirical study of the cynicalness in the system of wide range of personality traits. The urgency of the study subject is due to the growing attention to the problem of cynicism and cynicalness and the importance of study of the psychological characteristics of cynicalness as personality trait. The following was chosen as diagnostic tools: Freiburg personality inquirer (FPI) and the procedure "Self-placing on the cynicalness scale". A number of significant connections was found between the parameters of inclination to cynicalness and personality factors under FPI: neurosality, spontaneous aggression, irritability, balance, openness, depression, reactive aggression. It was established that non cynical individuals differ by compliant behavior, restraint, cautious behavior, lack of aggressive attitude to social environment, responsibility; they have respectful attitude to moral standards, seek assertion of general human values. It is shown that cynical persons demonstrate a lack of social conformity, the desire to satisfy their desires immediately in their behavior without thinking about the consequences of their actions; they differ by over talkativeness, self-confidence, lack of restraint, variability, anxiety. It is established that such personalities elect conflict behavior as a form of protection from traumatic experiences, treat disparagingly moral values for their own benefit.

**Keywords:** range of personality traits, susceptibility to cynicalness, psychological characteristics

**The urgency** of the study subject is due to several reasons: first, the growing attention to the problem of cynicism and cynicalness by the researchers of different professions - psychologists, sociologists, pedagogues, reflecting the social needs of the Ukrainian society; secondly, the importance to study the psychological features of the cynicism as personality's traits; Thirdly, the practice requirements aimed at psychological support of the personality in order to avoid destructive behavior.

The term "cynicism" is derived from the name of the ancient Greek philosophical school of the Cynics, which representatives (Antisthenes, Diogenes of Sinope, Crates) preached contemptuous view on generally accepted moral norms and values which were not expedient, according to them. Subsequently, cynicism designated personality attitude which denies the importance of public opinion and shame [6]. If cynicism is sufficiently studied by many authors, the cynicalness, as a stable personality trait (inclination to cynicism, cynical behavior, etc.) is studied at lesser extent. The analysis of the psychological literature shows that some authors, who studied the relationship between the concepts "cynicism" and "cynicalness", identify them, noting some differences. Sergiy Rubinstein, Abraham Maslow define cynicism as openly contemptuous, barefaced attitude to the generally accepted norms of morality and ethics, to anything that is generally acknowledged, respected as brazen, shameless behavior, as gross disregard to the rules of morality. Peter Sloterdijk finds that cynicism, in its modern sense, is primarily a moral phenomenon, rather open immoralism and manipulation of people by reasoning on moral issues. Obviously, the problem of cynicism becomes more relevant in today's society. Its mass expansion rises a particular danger, since it leads to moral confusion.

This paper considers cynicalness as rather stable personality trait manifested in a shameless, even brazen behavior (incontinence, unscrupulousness, immorality, shamelessness etc.), accompanied by *thoughts and con-siderations* negative towards other people (distrust of others, rejection of the other position, disdainful thoughts) and specific *feelings and emotions* (barefaced attitude to-ward the others, annoyance, disgust, anger, aggression etc.).

It is well-known that each personality may have the situations which at certain points provoke the emergence of so-called "situational cynicalness" (we understand that the

"dose" of such "provocative" situations is individual for each person). However, there are people whose cynical behavior and thoughts and emotions accompanying it, is often displayed in various situations. Such a person responds to the most situations, such as the situations arising in communication, by a behavior similar to the behavior of cynical person. Therefore, the tendency to cynicalness (inclination to cynicism) is displayed as a stable personality quality.

Such authors as Raymond Cattell, Abraham Maslow, Erich Fromm explained cynicalness by the fact that the negation of conventional values, lack of recognition of the inner world of another person, the disregard of universal moral principles underlying the formation of such traits that define the destructive side of ethical component of personality [3].

In the literature, cynical behavior, cynicalness is often associated with such personality traits as flakiness, intemperance, unscrupulousness, rudeness, infidelity, aggression, immorality, demagogy, cruelty, i.e. is quite pronounced manifestation of the destructive nature.

Therefore, the objective of this paper is to present the results of empirical study of cynicalness in the system of wide range of personality traits. The psychological characteristics of the individuals with high and low inclination to cynicalness have been specifically studied.

To diagnose the cynicalness of the personality, the procedure "Self-placing on the cynicalness scale" (the procedure of Tamara Dembo and Suzanne Rubinstein was modified) based on self-assessment was used.

Freiburg personality inquirer (FPI) as developed by Albert Krylov and Tatyana Ronginska was selected to study the psychological characteristics of the individuals inclined to cynicalness. The inquirer's scales are formed on the basis of factor analysis and represent a set of interrelated factors. The inquirer is intended to diagnose mental conditions and personality traits being the most significant to the process of social adaptation and behavior regulation. The inquirer has 12 scales: neurosality (N), spontaneous aggression (SA), depression (D), irritability (I), sociability (S), balance (B), reactive aggression (RA), shyness (Sh), openness (O), extraversion- introversion (EI), emotional lability (EI), masculinity - femininity (MF) [1].

The study was performed at the State institution "Southern National Pedagogical University named after

Ushinski." The sample included 80 persons (the students of Professional development department, specialty «Psychology», Faculty of Graduate Education and Foreign Students) aged 22 to 50 years old.

The data was processed using quantitative and qualitative analysis and computer software SPSS 17. 0 for Windows.

Before proceeding to the analysis of the results, it should be recalled that the correlation analysis provides an accurate quantitative assessment of the degree of change (variation) coherence of two or more traits. The degree of change coherence is characterized by connection closeness, i.e. absolute value of correlation factor. The presence of the correlations between two results means essentially that when you change one result, the another one changes as well. Thus, there is a connection between the results. It is important to note the following: the correlation itself does not mean the cause-and-effect

relations. The presence of correlation evidences that the connection between two variables, but not the fact that one variable is the cause, and the other is the effect. The existence of the cause-and-effect relations is established by other methods. Therefore, the conclusion of the cause-and-effect relations dependence between the studied phenomena based only on the statistical significance of the connection between relevant signs (i.e. based on the correlation factor) cannot be drawn. Thus, the space of the given characteristics is grouped in our paper with the help of correlation analysis and relationship between them is ascertained.

Thus, the correlation analysis has revealed a number of significant connections between the parameters of inclination to cynicalness and personality factors under Freiburg personality inquirer FPI. In Table 1, the results of the correlation analysis between cynicalness scale parameters and personality factors.

**Table 1.** Significant correlation factors between cynicalness scale and FPI factors

Total cynicalness factor	FPI factor					
	N	SA	I	RA	B	EL
Cynicalness	198*	255**	186*	341**	271**	155**

Note: 1) zeros and commas are omitted; 2) a sign \* is the significance of connection at the level  $p \leq 0,05$ ; 3) \*\* is correlation significance at the level  $p \leq 0,01$

The results presented in the table indicate the presence of significant connections between cynicalness with the following personality factors by FPI: neurosality (N) ( $p \leq 0,05$ ); spontaneous aggression (SA) ( $p \leq 0,01$ ); irritability (I) ( $p \leq 0,05$ ); reactive aggression (RA) ( $p \leq 0,01$ ); balance (B) ( $p \leq 0,01$ ); emotional lability (EL) ( $p \leq 0,01$ ).

According to the procedure "self-placing on the scale of cynicalness", two groups of the studied persons were found: the first group consisted of the persons (12 persons) with high cynicalness level, the other one of the person with minimal cynicalness level.

The next step of our study was to conduct a qualitative analysis by "profiles" method. Comparative analysis of the profile configuration and location in relation to the

middle line of a row showed that each group of the studied persons is characterized by a kind of quantitative combination of the factors under study. The groups differ by the following parameters: spontaneous aggression (SA), irritability (I), reactive aggression (RA), extroversion – introversion (EI), masculinity - femininity (MF). Each of the compared groups is characterized by a kind of factors set that showed the biggest deviation from the mean values towards both poles, each of which has its own meaning, which allowed to identify the specific psychological portraits of the persons who differ by cynicalness level. The analysis of the factors listed in the table has allowed to describe the psychological characteristics of cynical and not cynical personalities.

**Table 2.** Personality factors grades in the groups with various levels of cynicalness

Grades	Groups with high cynicalness level	Groups with low cynicalness level
1.	SA+ (spontaneous aggression)	SA <sup>-</sup> (spontaneous aggression)
2.	I+ (irritability)	RA <sup>-</sup> (reactive aggression)
3.	B <sup>-</sup> (balance)	O+ (openness)
4.	RA+ (reactive aggression)	MF <sup>-</sup> (masculinity - femininity)
5.	EI <sup>-</sup> (extraversion- introversion)	

The persons being studied with a high propensity to cynicalness are characterized by affliction to exquisite affective experiences, need for stimulation and desire to satisfy their desires immediately in direct behavior, without thinking seriously about the consequences of their actions, impulsive and misbegot actions - that's why they do not benefit from their negative experiences and they often have complications of the same nature. During superficial contacts, they are able to make a good impression on others due to freedom from the limitations, disinhibition and self-confidence. They are talkative, willing to participate in collective activities, vividly respond to any events that take place, find novelty even in everyday small things. However, lack of reserve and prudence may lead to various excesses (neglect of their duties) (SA +). Such persons are often not able to

perform the works that require some efforts, high level of control over the actions, will efforts, concentration, level-headedness. They are easily lost, fall into despair. Suffering badly from their lack of success, they may, together with self- conviction reactions, demonstrate hostility to the surrounding people. Conflict behavior is, as a rule, the most often form of defense from the experiences that hurt. The representatives of this group are prone to volatility, evade their duties, ignore generally acknowledged rules without making efforts to comply with the requirements of social and cultural norms, disregard moral values , for the sake of their own benefits, they are able to be dishonest and lie. High scores on the scale "irritability" (I+) are characteristic of the individuals with stable range of neurotic reactions, but can be found in asocial psychopaths and delinquents (I +).



Low scores by the factor "balance" (B<sup>-</sup>) evidence the status of deadadaptation, anxiety, pronounced disorganization of behavior. The stories about themselves are dominated by the complaints of insomnia, chronic fatigue and exhaustion, their own inferiority and inadaptability, helplessness, lack of energy, inability to concentrate, to understand their own feelings, sense of unbearable loneliness. Such people are described as conflict, stubborn, separated and unbalanced in their behavior. Lack of conformity and discipline is the most common external characteristics of their behavior.

High score the scale "reactive aggression" (RA<sup>+</sup>) is evidence of moral inferiority. The feeling of pride, duty, love, shame are empty words for such people. They are indifferent to praise and punishment, neglect their duties, moral and ethical standards. Such persons being studied seek immediate, urgent satisfaction of their desires, regardless of the circumstances and desires of others. They perceive criticism and comments addressed to them as infringement of their personal freedom. They experience hostile feelings towards those who is trying to some extent to control their behavior, forcing them to stay in socially acceptable limits. It is a special pleasure for such people to show their power. Extreme egoism and selfishness determine all their actions and behavior. To satisfy their own desire and ambitions, they are ready to take a lot of effort and energy, but does not consider necessary to perform their duties towards other people.

Low grades on the scale "introversion" (EI<sup>-</sup>) evidence a desire for the activities not associated with communication. Such persons in the situations of forced communication easily lose their psychical equilibrium. Perhaps for this reason, they tend to keep a distance in the relationships, but appreciate the individuality and uniqueness in people, believe that everyone has the right on his own opinion. They pay a lot of attention to their work, they consider the work to be a meaning of life, they appreciate professionalism and expertise.

Next, we consider the psychological characteristics of not cynical people. Low grades on the scale "spontaneous aggression" (SA<sup>-</sup>) evidence elevated identification with social demands conformity, compliancy, restraint and caution. Such persons consider everything to be boring and uninteresting, they are indifferent. They see nothing attractive in the surrounding events, have no hobbies. They do not like changes, they treat everything new cautiously, with prejudice. The representatives of this group have low scores on the scale "reactive aggression" (RA), and this evidences elevated identification with social norms, compliancy, modesty, dependence, may be narrow range of interests, constraint, timidity, gentleness. In their activities, they lack assertiveness and perseverance, especially in pursuing their personal goals. They are obedient, compliant, assent too easy to

the power and authority, always ready to listen and take advice from elder or more experienced person, their own activity is insufficient.

The persons being studied with low cynicism are sensitive, prone to anxiety, soft, compliant, modest in their behavior, but not in self-assessment. Imagination, thirst for fantasy and aesthetic activities are developed in them. They demonstrate interest in philosophical, ethical and philosophical issues and sometimes show excessive preoccupation with their own problems, they are prone to self-analysis and self-criticism. They lack the courage, determination and perseverance in their behavior. They avoid competition, they easily cede, receive assistance and support. They are able to feel minutely other people, they can emotionally express their thoughts, motivate others with their problems, to persuade them to be on their side gently, without pressure.

Having analyzed the results of empirical study, we came to the following **conclusions**:

1. In this article, the concepts of "cynicism" and "cynicalness" are rendered concrete. Cynicalness is considered as a personality trait manifesting itself in a shameless, even brazen behavior (incontinence, unscrupulousness, immorality, shamelessness etc.), accompanied by *thoughts and considerations* negative towards other people (distrust of others, rejection of the other position, disdainful thoughts) and specific *feelings and emotions* (barefaced attitude toward the others, annoyance, disgust, anger, aggression etc.).

2. To diagnose the cynicalness level, the modified procedure "Self-placing on the cynicalness scale" (the procedure of Tamara Dembo and Suzanne Rubinstein modified by us) based on self-assessment was used. Freiburg personality inquirer (FPI) as developed by Albert Krylov and Tatyana Ronginska was selected to study the psychological characteristics of the individuals inclined to cynicalness.

3. Correlation analysis revealed a number of significant connections between the parameters of susceptibility to cynicalness and personality factors under Freiburg inquirer FPI: neurosality (N) ( $p \leq 0,05$ ); spontaneous aggression (SA) ( $p \leq 0,01$ ); irritability (I) ( $p \leq 0,05$ ); reactive aggression (RA) ( $p \leq 0,01$ ); balance (B) ( $p \leq 0,01$ ); emotional lability (EL) ( $p \leq 0,01$ ).

4. Based on the analysis of the profiles of personality traits of the preselected groups being studied with various levels of cynicalness, the following facts have been found: cynical persons are characterized by the affliction to exquisite affective experiences, need for stimulation, unstable emotional state, elevated irritability, aggressive attitude towards the social environment, expressed desire for domination, lack of restraint, conflict behavior, selfishness, impulsive and ill-considered actions, disdainful attitude towards moral values.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Balin V.D., Gaydka V.K. Gerbachevsky V.K. et al. A series of "Practical Psychology": [2nd ed., Revised and supplemented] / Ed. Krylova A.A., Manicheva S.A. - SPb.: Peter, 2003. - 560 p.
2. Kudryavtseva V.I. Phenomenon cynicism. / Kudryavtseva V.I.. - M.: Publishing House "Modern tetraed", 2005. - P. 445-446.
3. Maslow A. Farther Reaches of the human psyche. - SPb.: Publishing Group "Eurasia", 1997. - 430 p.
4. Merlin V.S. Essay integral research of individuality. - M.: Pedagogy, 1986. - 256 p.
5. Rubinstein S.L. On a personal approach // Personality Psychology in the works domestic psychologists / Comp. L.B. Kulikov. - SPb.: Peter, 2000. - P. 23-32.
6. Sloterdijk S.L. Critique of Cynical Reason. - Ekaterinburg: Izd. "Ural", 2001. - 584 p.

**Топалова И.П. Личностные детерминанты склонности к циничности**

**Аннотация.** Данная статья является презентацией результатов эмпирического исследования циничности в системе широкого спектра черт личности. Актуальность темы исследования обусловлена возрастающим вниманием к проблеме цинизма и циничности, а также важности изучения именно психологических особенностей циничности как свойства личности. В качестве диагностического инструментария были выбраны: Фрайбургский личностный опросник (FPI) и процедура «Размещение себя на шкале циничности». Был выявлен ряд значимых связей между параметрами склонности к циничности и факторами личности по опроснику FPI: невротичность, спонтанная агрессивность, раздражительность, уравновешенность, открытость, депрессивность, реактивная агрессивность. Установлено, что нециничные личности отличаются уступчивостью, сдержанностью, осторожностью поведения, отсутствием агрессивного отношения к социальному окружению, ответственностью; с уважением относятся к моральным нормам, стремятся к утверждению общечеловеческих ценностей. Показано, что циничные личности демонстрируют отсутствие социальной конформности, стремление удовлетворить свои желания сразу же в поведении, не задумываясь о последствиях своих поступков; отличаются разговорчивостью, уверенностью в себе, несдержанностью, непостоянством, тревожностью. Такие лица выбирают конфликтное поведение, как форму защиты от травмирующих переживаний, пренебрежительно относятся к моральным ценностям ради собственной выгоды.

**Ключевые слова:** *спектр черт личности, склонность к циничности, психологические характеристики*

*Ulianova T.*

## **Peculiarities of empathy with persons who are prone to conflicts to a various level**

*Ulianova Tatiana, postgraduate student of the department of general and differential psychology  
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa, Ukraine*

**Abstract.** Results of the theoretical and empirical study aimed at determination of empathy peculiarities with persons different in the level of proneness to conflicts. Proneness to conflicts is meant as a property of the personality that reflects the frequency of his or her entering into interpersonal conflicts and the degree of his or her readiness to develop and close problematic situations in the course of social interaction by way of conflicts. Empathy is meant as a relatively stable integral property of a person that reveals itself as an ability to emotionally respond to experiences of the other person, understand his or her emotional states, foresee affective reactions of the other person in specific situations, aspire to give an active help and assistance. Negative significant correlation relationships between the proneness to conflict indicators and empathy indicators were obtained. Revealed and studied are the psychological characteristics of empathy pertaining to prone to conflicts and conflict-free personalities.

**Keywords:** *proneness to conflicts, empathy, personality*

In the current context of dynamic social and political processes, acute social and economic reformation and essential social and cultural transformations, a man's life becomes more complicated and full of contradictions. Ethnic, religious, economic, political and interpersonal problems grow worse. As a consequence, we witness aggravation of tension, aggression and proneness to conflicts. Therefore, a critical aspect of the practical psychology is to develop a new type of relations that are building upon the humanistic basis and respect for each individual.

With reference to the above, special attention should be paid to formation of the intellectual culture of a personality, emotional maturity, wealth of feelings, consciousness of one's own behavior, responsibility, ability to sympathy and commiseration, ability to understand another person, etc. However, the ability to sympathy and commiseration and demonstration of empathy are influenced by internal psychological factors as well. These are the properties of the personality that accompany such experiences. The indicated properties of a personality may either support empathic experiences and facilitate their advent (sociability, communicability, self-assuredness, positive attitude to other people, tolerance, etc.) or block the development and display of empathy (cynicism, egoism, aggressiveness and so on) [7; 9].

This paper deals specifically with a description of the results obtained in the course of a theoretical and empirical study of relationship between the empathy characteristics and proneness to conflicts. Individual psychological research of empathy with persons characterized by a various (high and low) level of proneness to conflicts was conducted. At the beginning of the research we assumed that the indicators of empathy and proneness to conflicts can be interconnected in different ways. On one hand, proneness to conflicts of a person is a factor that facilitates conflict resolution while on the other hand a conflict disunites people and leads to a mutual ill understanding. Traditionally, psychology defines a conflict as an acute "contradiction" and a clash of oppositely directed and incompatible trends, a separate episode in consciousness, interpersonal interaction or interpersonal relations between individuals or groups associated with negative emotional [6].

Discussions are held until present time about a role of conflicts in the development of a society and each person-

ality in the social environment. These ended in a formation of two exact antipodes of opinion, viz.: 1) conflicts always bring harm and we should get rid of or avoid them; 2) a conflict is a complex social and psychological phenomena which, under certain circumstances, may be progressive and positive.

Scientific literature defines the "proneness to conflict" notion differently. However, all such definitions converge in one point: proneness to conflicts is an attribute of personality that reflects an ability to enter into a conflict. So, for example, Evgeny Il'in defines proneness to conflicts as a complex property of a person that includes petulance, irascibility, aggressiveness (anger) and suspicion. Vladimir Kurbatov views "proneness to conflicts" as irritation, aggressive and self-defensive style of behaviour. The author considers proneness to conflicts as an integral ability of a personality that reflects a frequency of his or her entering into interpersonal conflicts, readiness of a personality to enter into conflicts, degree of his or her engagement into the development and close of problematic situations arising in the course of social interaction by way of conflicts [5].

The literature reports attempts to describe properties of a problem personality. So, empirical data suggests that a problematic personality should, to a certain degree, be of a choleric temperament and reveal a high level of aggression, domination, radicalism, tension, suspicion and self-assuredness; display a low level of moral standards, emotional stability and self-control; in a conflict confrontation such personality aspires, above all, to competition, it does not accept a compromise or is ready for cooperation; a problematic personality is defined by such psychological factors as competence in communication and emotional state. A person who is prone to conflicts quite frequently possesses a definite set of emotional properties such as aggressiveness, obstinacy and irritancy. Such personality is characteristic of a negative attitude to himself and inadequate self-feeling (either over- or underestimated), self-assuredness (or self-distrust) and a desire to avoid changes in himself (rejection of self-cultivation). If a personality has a high proneness to conflicts, it becomes a real initiator of tense relations with surrounding persons irrespective of whether there were previous conflict situations or not. Their interpersonal relations are filled with rejection of other people as they are, a desire to change them, distrust, negation, disrespect, closedness, a desire to win,

domination, assertiveness in assessments and interpretation in the course of communication [2].

The persons prone to conflicts do not possess a predisposition to cooperation which is evident as a lack of ability to dialog style of communication (listens and hears himself only), inability to understand another person and its position, and low communicative competence.

Thus, proneness to conflicts (disposition to conflicts) leads to a distortion of the communication partner's image, mutual misunderstanding and, consequently, to a poor development of empathy. It is well known, the contemporary psychology treats empathy as one of the main regulators of interpersonal communication that facilitates achievement of balance and harmony of interpersonal relations and makes a man's behaviour socially approvable [1].

Empathy is defined, first, as a psychic process aimed at modelling the inward wealth of experiences of the perceived person. Such approach to empathy stresses its dynamic, procedural and phase nature. Secondly, empathy is treated as a psychic empathic reaction to a stimulus. Thirdly, empathy is determined as an ability or property of a personality that has a complex affective and cognitive behavioural nature. This ability is revealed through a faculty to give a mediated emotional response to another person experience which includes a reflection of inward states, thoughts and feelings of the subject of empathy [3].

At large, empathy as a social and psychological property of a personality presents an aggregate of social and psychological abilities of an individual that reveal such ability both to the object and subject of empathy.

In this paper we consider empathy as a relatively stable integral property of a personality that manifests itself in a property to emotionally react and respond to experiences of another person; in the ability to understand his emotional states, force his affective reactions in specific situations and aspire to give proactive assistance and cooperation to other personality [7; 9].

According to the data from literature, empathy is one of the mechanisms that regulate interpersonal conflicts. An interpersonal conflict is a form of intergroup and interpersonal relations which originates from inward contradictions and contradictions with the environment, and is expressed through subjective phenomena of reciprocal perception of people, assumption and resting responsibility for the emergence and resolution of the conflict situation. Empathy appears as a state that determines a selection of actions in a conflict situation, and thereby determines the conflict development. Reflexive and empathic position of the conflict participants ensures decentralization in relations which allows of viewing conflict situations orientating not only on their views. Empathy is viewed as a mechanism through which a conviction in the value of another person and readiness to treat such person positively is formed. Accordingly empathy occupies an important place in conflict interaction and is a mechanism of its regulation [3].

All the above allows us of assuming that a level of proneness to conflict of a person (disposition to conflicts) is correlated with a corresponding empathy level.

So, the **objective of this** message is to narrate the results of the empiric study of the empathy peculiarities with persons characterized by a high and low level of proneness to conflicts.

In order to diagnose a disposition to conflicts, a universal procedure «Placing oneself on the conflict scale» (a modification of the technique developed by Tamara Dembo and Susanne Rubinstein) was applied. The «subject of appraisal» was developed preliminary with a view of forming a single notion with testees about the minimum and maximum manifestations of proneness to conflicts [9]. Selection of this very procedure is due to the fact that we did not find in the available literature any techniques that can be used for diagnosing a general proneness to various levels of conflicts.

Diagnostics of qualitative peculiarities of empathy was conducted with the aid of the standardized, reliable and valid «Modalistic test questionnaire of empathy» (version I – self-appraisal) developed by Olga Sannikova [8]. This technique provides information about five indicators of empathy: emotional empathy (EE), cognitive empathy (CE), predictive empathy (PE), active empathy (AE) and a general indicator of empathy (GIE) which presents the arithmetic mean of all scores related to individual indicators. The questionnaire contains 38 questions (10 questions per each scale; 2 questions are dichotomic). Both basic scores and percentile norms can be used for research purposes. The technique meets all requirements of psychometrics.

Mathematical and statistical procedures applied for processing the results obtained in the course of studies have been processed with the use of the statistical software program SPSS 13.00 for Windows so as to find interrelations between the studied indicators (correlation analysis) and compare the mean indicators of empathy shown by the testees having various levels of proneness to conflicts (according to the t-criterion Student-test).

The empirical study was conducted with the participation of the trainees of the advanced staff retraining department with a specialization in «Psychology» of the Postgraduate Education Division and Training Foreign Citizens of the State Enterprise «Southern Ukrainian K. D. Ushinsky National Pedagogical University». The survey sample was 70 persons aged from 18 to 40.

The empirical data analysis was performed according to the following pattern: first, the results of quantitative analysis of data (correlation analysis) are given which helps to harmonize the space of all researched indicators, secondly, the results of the qualitative analysis (ace or profile method) are supplied thereby the testees are grouped according to a certain attribute. Such approach seems logical because the quantitative analysis, that precedes the qualitative one, provides information about a possibility (availability of significant relationships) or impossibility (absence of significant relationships) of further correlation of the studied phenomena.

The results of the correlation analysis of the empathy indicators and proneness to conflicts indicators are shown in Table 1.

The conducted quantitative analysis made it possible to establish the nature of relationships between the diagnosed indicators. Revealed are the significant negative correlation relationships at 5% level between the proneness to conflicts indicators and the empathy indicators. The correlation analysis results prove that the higher proneness to conflicts is accompanied with lower empathy.

**Table 1.** Significant correlation relationships between the empathy and proneness to conflicts indicators

General indicator of proneness to conflicts (GIPC)	Empathy indicators				
	EE	CE	PE	AE	GIE
	-240*	-254*	-099	-280*	-263*

Note: 1) n=70; 2) notation \* means the relationships at 5% level; 3) abbreviations: emotional empathy (EE), cognitive empathy (CE), predictive empathy (PE), active empathy (AE) and the general indicator of empathy (GIE).

The qualitative analysis allowed of studying psychological characteristics of empathy pertaining to representatives of each group of problem personalities and conflict-free personalities. Preliminary, with the aid of "aces" we singled out from the testee sample two groups of persons: with high level of proneness to conflicts ( $K_{max}$ . group) and with low level of proneness to conflicts ( $K_{min}$ . group) [9].

We have analysed each profile to elicit specific features of the empathy pertaining to the representatives of the groups having various level of proneness to conflicts. Afterwards, we have compared them in order to look for similarities and differences between them.

Visual profiles of the representatives of each group are characterized by the arrangement of each indicator values relative to the mean line of the series (50<sup>th</sup> score), by specific configuration of each profile and specific features of empathy that reveals itself through a peculiar combination of indicators. The analysis and psychological interpretation of the profile are performed based upon the indicators that

have maximum deviation from the mean line of the series.

Both profiles are located within the zone of the mean line of the series, which corresponds to the third quartile. The conflict-free person profile ( $K_{min}$ . group) is located both within the positive space zone of values (higher than the mean line of the series) and within the negative space zone of values (below the mean line of the series). The diagram for the persons with high proneness to conflicts ( $K_{max}$ . group) is located completely within the plane that lies below the mean line of the series, which indicates the evidence of the negative pole of empathy parameters. Visually we can see a mirror image of profiles relative to each other, which is reflected in the significant differences in the indicator series. Prior to analyzing the profiles as to their ranking, we need to rank the most pronounced absolute values of the empathy indicators for each profile based on their deviations from the mean line of the series (see Table 2).

**Table 2.** Ranks of empathy indicators with persons who possess various levels of proneness to conflicts

Rank	Empathy indicators	
	$K_{min}$ . group	$K_{max}$ . group
1	AE + pronounced active empathy	CE – low cognitive empathy
2	Pronounced general indicator of empathy	PE – non-pronounced predictive empathy
3	EE – low emotional empathy	Non-pronounced general indicator of empathy
4	PE – low predictive empathy	AE – low active empathy

The sign (positive or negative) indicates to which pole the indicator value approximates.

The empathy profiles pertaining to persons different in their level of proneness to conflicts illustrate significant differences (Student t-criterion) in such empathy indicators: AE (active empathy), GEI (general indicator of empathy), EE (emotional empathy), PE (predictive empathy).

Cognitive empathy indicator (CE) with the persons prone to conflicts demonstrates the maximum deviations from the mean line of the series than the same indicator pertaining to the other group representatives (it is located straight on the mean line of the series).

At the same time the representatives of the conflict-free group have the maximum deviation from the mean line of the series for the active empathy (AE) indicator.

Domination of certain trends in the empathy profiles pertaining to representatives of this or that group gives a chance to develop a psychological characteristic of empathy displayed by problem and conflict-free persons. The persons with low level of proneness to conflicts ( $K_{min}$ . group) are prone to understand the inner world of another person and be interested in his or her emotional experiences, specific character traits and behaviour. It indicates a developed property of empathy on the whole. Active empathy, being the highest form of empathy manifestation, characterizes the «moral core» of the conflict-free personality. Thereby, it is a manifestation of the natural property to respond experiences of other person and a desire to give an active help and assistance, an ability to

actively assist (AE).

Representatives of the other group ( $K_{max}$ . group) possess a low level of cognitive empathy which is based upon intellectual processes of comparison or analogy (CE). Prone to conflicts persons are not so interested in the inner world of another person. They do not think long time about their perceptions and feelings and do not complicate their lives by analyzing the present and future. Their notions about other persons are neutral and they do not allow them, to a certain degree, of understanding the other person and accept him or her. The ability to foresee emotional and behavioural reactions of a person who experiences a situation of emotional ill-being are not critical for persons prone to conflicts.

### Conclusions

1. On the basis of theoretical analysis of scientific sources it was established that the proneness to conflicts is viewed as an integral property of a person that reflects the frequency of his or her entering interpersonal conflicts, a degree of readiness of a person to develop and finalize problematic situations of social interaction by way of conflicts. Empathy is meant as a relatively stable integral property of a person that reveals itself as an ability to emotionally respond to experiences of the other person, understand his or her emotional states, foresee affective reactions of the other person in specific situations, aspire to give an active help and assistance pertaining to a certain object of empathic experiences.

2. In order to diagnose the level of proneness to conflicts, a universal procedure «Placement oneself on the conflict scale» (a modification of the technique developed by Tamara Dembo and Susanne Rubinstein) was applied. Diagnostics of the qualitative features of empathy was conducted with the aid of the standardized, reliable and valid "Modalistic test questionnaire of empathy" (version

I – self-appraisal) developed by Olga Sannikova.

3. The results obtained in the course of correlation analysis prove that the higher proneness to conflicts is accompanied with lower empathy. Qualitative analysis made it possible to study psychological characteristics of empathy inherent in representatives of each group of prone to conflicts and conflict-free personalities.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Andreeva G.M. Social psychology: [2nd ed., revised and supplemented] - M.: Publishing House of Moscow University Press, 1988. - 432 p.
2. Bogdanov E.N., Zazykin V.G. Psychology of Personality conflict: Manual, 2nd ed.]. - SPb.: Peter, 2004. - 224 p.
3. Gavrilova T.P. concept of empathy in foreign literature. Historical overview and state of the art // Questions of psychology. - 1975. - № 2. - S. 147-158.
4. Ilyin E.P. Psychology of communication and interpersonal relations. - SPb.: Peter, 2009. - 576 p.
5. Kurbatov V.I. Conflictology. - Rostov-on-Don: Phoenix, 2007. - 448 p.
6. Psychological Dictionary / Edited by A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky. - 2nd ed., rev. and add. - M.: Politizdat, 1990. - 494 p.
7. Orischenko O.A. Differential-psychological analysis of empathy: Dis. ... Cand. psychol. Sciences. - Odessa, 2004. - 222 p.
8. Sannikov O.P. emotionality in the personality structure: [monograph.]. - Odessa: Hors, 1995. - 334 p.
9. Sannikov O.P. Phenomenology of personality: Selected psychol. works]. - Odesa: SMIL, 2003. - 256 p.

#### Ульянова Т. Ю. Особенности эмпатии лиц с разным уровнем конфликтности

**Аннотация.** Рассмотрены результаты теоретико-эмпирического исследования, направленного на определение специфики эмпатии у лиц с разным уровнем конфликтности. Конфликтность понимается как свойство личности, отражающее частоту её вступления в межличностные конфликты, степень готовности личности к развитию и завершению проблемных ситуаций социального взаимодействия путем конфликтов. Под эмпатией понимается относительно устойчивое интегральное свойство личности, проявляющееся в способности эмоционально реагировать и отзываться на переживания другого человека; в способности понимать его эмоциональные состояния, предвидеть аффективные реакции в конкретных ситуациях; в стремлении предоставить активную помощь и содействие. Получены отрицательные значимые корреляционные связи между показателями конфликтности и эмпатии. Выявлены и изучены психологические характеристики эмпатии конфликтных и неконфликтных личностей.

**Ключевые слова:** конфликтность, эмпатия, личность.

Місячна Н.М.

## Соціально-психологічні чинники готовності безробітних до зміни професії та перенавчання

Місячна Наталія Миколаївна, аспірант кафедри соціальної роботи, факультету психології Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

**Анотація.** В статті викладені результати емпіричного дослідження щодо визначення соціально-психологічних чинників готовності безробітних до зміни професії та перенавчання. Зроблений порівняльний аналіз результатів безробітних, які проживають в м. Києві та безробітних, які переїхали з окупованої території.

**Ключові слова:** безробіття, психологічна готовність, вимушені переселенці

**Постановка проблеми.** Дослідники визнають, що найгострішою проблемою для України є безробіття працездатного населення і визначають його як соціально-негативне явище, бо цей феномен має ряд вкрай негативних наслідків: втрату соціальних зв'язків, відлучення від трудового колективу як соціального оточення; налагодженого укладу життя; безробіття підриває стосунки в сім'ї; обмеження соціальних можливостей індивіда; відсутність заробітку, внаслідок чого стає неможливим задоволення потреб людини, сім'ї; руйнування трудового потенціалу, насамперед, кваліфікації, навичок, оскільки, примушує людину шукати будь-якого заробітку, випадкового і нестабільного, забуваючи про роботу за спеціальністю.

На сьогоднішній день вкрай гостро постала ще одна проблема – це проблема працевлаштування переселенців, які прибули з окупованої території. За час незалежності українці вперше змушені масово мігрувати під тиском бойових дій. Почуття постійної тривоги і страху, втрата життєвих перспектив, порушена концентрація і знижена працездатність – все це так звані розлади адаптації, які психологи часто спостерігають у переселенців. Психологи все частіше відкрито заявляють про те, що переселенці не поспішають шукати роботу або скористатися запропонованими їм вакансіями. На думку психологів, причини, з яких люди не погоджуються на роботу, наступні: серед переселенців багато пенсіонерів та жінок з дітьми, які не можуть їздити на великі відстані від місць поселення або взагалі не можуть працювати через стан здоров'я; а також в людей є надія, що ситуація стабілізується і вони повернуться на свої постійні місця роботи. Переселенці морально не готові до таких змін у своєму житті, потребують допомоги психологів і системної роз'яснювальної роботи з ними. Розраховують на допомогу держави, а не на самих себе.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій,** присвячених вивченню зазначеної проблеми. У створення теоретичних передумов дослідження вказаної проблеми зробили суттєвий внесок такі українські вчені, як: Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, Є.В. Єгорова, І.А. Зязюн, О.М. Ігнатівич, З.Г. Кісарчук, О.В. Киричук, Г.С. Костюк, О.І. Кульчицька, Н.І. Литвинова, С.Д. Максименко, І.П. Маноха, В.Ф. Моргун, Н.Г. Ничкало, В.Г. Панок, О.М. Отич, П.С. Перепелиця, Н.А. Побірченко, Е.О. Помиткін, В.В. Рибалка, О.Є. Самойлов, В.В. Сиянський, В.А. Семиченко, Л.О. Хомич, Б.О. Федоричин та ін.

Метою статті є визначення соціально-психологічних чинників готовності безробітних до зміни професії та перенавчання.

**Виклад основного матеріалу.** Нами проведено дослідження, яке спрямоване на виявлення психологічної готовності безробітних до зміни професії та перенавчання. Завданням даного дослідження було емпірично перевірити теоретичну модель структури психологічної готовності безробітних громадян.

В експериментальному дослідженні брали участь безробітні громадяни віком від 20 до 55 років у кількості 100 осіб, з них жіночої статі 63 особи, чоловічої статі 37 особи. 85 осіб з м. Київ, 15 осіб – переселенці з Луганської, Донецької областей та АР Крим.

На таблиці 1 наведено розподіл відповідей безробітних за методикою «ціль-засоби-результат».

Ціль. 61% безробітних мають середній рівень досягнення мети, з них 12% безробітних (10% - жінки, 2% - чоловіки) віком до 25 років; 19% безробітних (10% - жінки, 9% - чоловіки) віком від 25 до 35 років; 13% безробітних (11% - жінки, 2% - чоловіки) віком від 35 до 45 років; 17% безробітних (12% - жінки, 5% - чоловіки) віком від 45 до 55 років. А також 3% безробітних – це переселенці жіночої статі віком до 25 років; 6% переселенців (4% - жінки, 2% - чоловіки) віком від 25 до 35 років; 3% переселенців (1% - жінки, 2% - чоловіки) віком від 35 до 45 років; 3% переселенців (2% - жінки, 1% - чоловіки) віком від 45 до 55 років. Це означає, що цілі, які перед собою ставить особа не завжди обгрунтовані, нестійкі. Не всі дії доцільні, іноді схильний до марного проведення часу. У випадку утруднення з вибором мети легко користується підказкою ззовні, готовий прийняти ціль ззовні. Щоб підготувати себе до виконання будь-якої діяльності - завжди потрібна певна сила волі, щоб "зібратися".

24% безробітних низький рівень досягнення поставлених цілей, з них 12% безробітних (11% - жінки, 1% - чоловіки) віком від 25 до 35 років; 9% безробітних (1% - жінки, 8% - чоловіки) віком від 35 до 45 років; 3% безробітних (1% - жінки, 2% - чоловіки) віком від 45 до 55 років. Це означає, що у безробітного сильно фрустрований стан, це виражається в неможливості ставити перед собою конструктивні цілі. Мотиви діяльності безсистемні, неієрархізовані. Замість того, щоб ставити реальні цілі діяльності, досягати вагомих результатів, людина обмежується постановкою або "мікроцілей", обмежених певною ситуацією, або ж фіксується на постановці глобальних цілей. Одним з виразів останнього є пошук так званого "сенсу життя".

І лише 15% безробітних має високий рівень досягнення поставлених цілей, з них 6% безробітних (5% - жінки, 1% - чоловіки) віком від 25 до 35 років; 6% безробітних (1% - жінки, 5% - чоловіки) віком від 35 до 45 років; 3% безробітних (1% - жінки, 2% - чоловіки) віком від 45 до 55 років.

Таблиця 1. Результати за методикою «ціль-засоби-результат»

Шкали	Від -9 до -5 балів	Від -4 до +4 балів	Від +5 до +9 балів. Оптимальний результат
<b>Ціль</b>	<b>24 осіб – 24%</b>	<b>61 особа – 61%</b>	<b>15 осіб – 15%</b>
до 25 р.	0%	12 осіб – 12% 10 (жін.) – 10% 2 (чол.) – 2%	0%
25-35 р.	12 осіб – 12% 11 (жін.) – 11% 1 (чол.) – 1%	19 осіб – 19% 10 (жін.) – 10% 9 (чол.) – 9%	6 осіб – 6% 5 (жін.) – 5% 1 (чол.) – 1%
35-45 р.	9 осіб – 9% 1 (жін.) – 1% 8 (чол.) – 8%	13 осіб – 13% 11 (жін.) – 11% 2 (чол.) – 2%	6 осіб – 6% 1 (жін.) – 1% 5 (чол.) – 5%
45-55 р.	3 особи – 3% 1 (жін.) – 1% 2 (чол.) – 2%	17 осіб – 17% 12 (жін.) – 13% 5 (чол.) – 4%	3 особи – 3% 1 (жін.) – 1% 2 (чол.) – 2%
<b>Засоби</b>	<b>Від -9 до -2 балів</b>	<b>Від +3 до +6 балів. Оптимальний результат</b>	<b>Від +7 до +9 балів</b>
до 25 р.	0%	3 особи – 3% 2 (жін.) – 2% 1 (чол.) – 1%	1 особа – 1% 1 (жін.) – 1% 0 (чол.) – 0%
25-35 р.	7 осіб – 7% 4 (жін.) – 4% 3 (чол.) – 3%	14 осіб – 14% 12 (жін.) – 12% 2 (чол.) – 2%	4 особи – 4% 4 (жін.) – 4% 0 (чол.) – 0%
35-45 р.	6 осіб – 6% 3 (жін.) – 3% 3 (чол.) – 3%	3 особи – 3% 2 (жін.) – 2% 1 (чол.) – 1%	5 осіб – 5% 2 (жін.) – 2% 3 (чол.) – 3%
45-55 р.	7 особи – 4% 2 (жін.) – 2% 5 (чол.) – 5%	4 особи – 4% 3 (жін.) – 3% 1 (чол.) – 1%	2 особи – 2% 1 (жін.) – 1% 1 (чол.) – 1%
<b>Загалом</b>	<b>20 осіб – 20%</b>	<b>24 особи – 24%</b>	<b>12 осіб – 12%</b>
<b>Результат</b>	<b>Від -9 до -5 балів</b>	<b>Від -4 до +4 балів Оптимальний результат</b>	<b>Від +5 до +9 балів</b>
до 25 р.	3 особи – 3% 3 (жін.) – 3% 0 (чол.) – 0%	9 осіб – 9% 7 (жін.) – 7% 2 (чол.) – 2%	0%
25-35 р.	13 особи – 13% 11 (жін.) – 11% 2 (чол.) – 2%	17 осіб – 17% 9 (жін.) – 9% 8 (чол.) – 8%	7 осіб – 7% 6 (жін.) – 6% 1 (чол.) – 1%
35-45 р.	7 осіб – 7% 1 (жін.) – 1% 6 (чол.) – 6%	13 осіб – 13% 8 (жін.) – 8% 5 (чол.) – 5%	8 осіб – 8% 4 (жін.) – 4% 4 (чол.) – 4%
45-55 р.	5 осіб – 5% 3 (жін.) – 3% 2 (чол.) – 2%	13 осіб – 13% 10 (жін.) – 10% 3 (чол.) – 3%	5 осіб – 5% 1 (жін.) – 1% 4 (чол.) – 4%
<b>Загалом</b>	<b>28 особи – 28%</b>	<b>52 особи – 52%</b>	<b>20 осіб – 20%</b>

Це оптимальний результат. Особа ставить перед собою реальні цілі, налаштована на досягнення, мотиви діяльності в цілому систематичні, ієрархізовані. Практично все, що вона робить, особа може пояснити з точки зору доцільності. Не схильний до порожнього проведення часу. Притаманна рішучість та впевненість в собі.

Засоби. 24% безробітних мають оптимальний результат за даною шкалою, а саме 3% безробітних (2% - жінки, 1% - чоловіки) віком до 25 років; 14% безробітних (12% - жінки, 2% - чоловіки) віком від 25 до 35 років; 3% безробітних (2% - жінки, 1% - чоловіки) віком від 35 до 45 років; 4% безробітних (3% - жінки, 1% - чоловіки) віком від 45 до 55 років. 1% переселенців чоловічої статі віком від 25 до 35 років. Це означає, що особа досить вільна у виборі засобів, його поведінка настільки спонтанна, наскільки цього вимагає ситуація. Досить хороший енергетичний потенціал. Збалансованість симпатки і парасимпатки. Ставить перед собою цілі, знаходить шляхи та засоби їх досягнення.

20% безробітних мають низький рівень за даною шкалою, з них 7% безробітних (4% - жінки, 3% - чоловіки) віком від 25 до 35 років; 6% безробітних (3% - жінки, 3% - чоловіки) віком від 35 до 45 років; 7% безробітних (2% - жінки, 5% - чоловіки) віком від 45 до 55 років. 2% переселенців жіночої статі віком від 25 до 35 років. Це означає, що особа відчуває хронічну нестачу коштів у досягненні поставлених цілей. Типові прояви обмеженості у виборі засобів: низький енергетичний потенціал, переважання парасимпатичної складової вегетативної нервової системи, конформність, сильна залежність від ситуації, від інших людей (в першу чергу від їхньої думки), сугестивність, велика кількість психологічних комплексів, які в тому числі заважають використовувати на 100% внутрішній потенціал.

12% безробітних мають дуже високий рівень за даною шкалою, з них 1% безробітних (1% - жінки) віком до 25 років; 4% безробітних (4% - жінки) віком від 25 до 35 років; 5% безробітних (2% - жінки, 3% -



чоловіки) віком від 35 до 45 років; 2% безробітних (1% - жінки, 1% - чоловіки) віком від 45 до 55 років. Це означає, що поведінка особи надмірно спонтанно. Не шукає допомоги від оточуючих, воліє ними верховодити. У своїх діях безробітний не тільки не звертає увагу на наявні стандарти поведінки, але часто діє всупереч їм. Підвищена агресивність, що виявляється як у відкритих формах, так і прихована.

Результат. 52% безробітних мають оптимальний результат за даною шкалою, а саме 9% безробітних (7% - жінки, 2% - чоловіки) віком до 25 років; 17% безробітних (9% - жінки, 8% - чоловіки) віком від 25 до 35 років; 13% безробітних (8% - жінки, 5% - чоловіки) віком від 35 до 45 років; 13% безробітних (10% - жінки, 3% - чоловіки) віком від 45 до 55 років. А також 2% переселенців – це жінки віком до 25 років; 6% переселенців (4% - жінки, 2% - чоловіки) віком від 25 до 35 років; 3% переселенців (1% - жінки, 2% - чоловіки) віком від 35 до 45 років; 2% безробітних (1% - жінки, 1% - чоловіки) віком від 45 до 55 років. Це означає, що особа як правило, досить тверезо оцінює результати своєї діяльності. Він не переоцінює, але й не недооцінює свої результати. В оцінках інших людей та подій досить неупереджений. Особистісний ріст динамічний.

28% безробітних мають дуже високий рівень по даній шкалі, з них 3% безробітних (3% - жінки) віком до

25 років; 13% (11% - жінки, 2% - чоловіки) віком від 25 до 35 років; 7% безробітних (1% - жінки, 6% - чоловіки) віком від 35 до 45 років; 5% безробітних (3% - жінки, 2% - чоловіки) віком від 45 до 55 років. Це означає, що особа схильна переоцінювати результати своєї діяльності. Успіх викликає напади сильних веселощів, невдача викликає неадекватну поведінку. Навіть незначні події здатні викликати справжнє потрясіння. Людина як би знаходиться в стані хронічного переходу. Особистісний ріст безробітного непередбачуваний, багато в чому випадковий. Як правило, підвищена трижовність. Інтерес до свого внутрішнього світу.

20% безробітних мають низький рівень по даній шкалі, з них 7% безробітних (6% - жінки, 1% - чоловіки) віком від 25 до 35 років; 8% безробітних (4% - жінки, 4% - чоловіки) віком від 35 до 45 років; 5% безробітних (1% - жінки, 4% - чоловіки) віком від 45 до 55 років. А також 1% переселенців – це жінки віком до 25 років. Людина схильна недооцінювати результати своєї діяльності. Ригідність, зайва критичність. В оцінках поведінки інших людей переважає відтінок критиканства, несхвалення. Яскравим проявом ригідності є персеверація: багаторазові і нав'язливі повторення. Безробітний неодноразово повторює одну й ту ж фразу, здійснює одну й ту ж дію. Рідко відчуває сильні емоції, навіть найефектніші результати не викликають яскравого задоволення або ж засмучення.

**Таблиця № 2.** Визначення спрямованості (спрямованість на себе, на взаємовідносини та на завдання) безробітних (за методикою М. Смекала та М. Кучери)

Шкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Спрямованість на зміну себе (зміна професійної Я-концепції)	<u>18 осіб - 28%</u> 11(жін.) – 17% 7(чол.) – 11%	<u>22 особи - 34%</u> 13(жін.) – 20% 9(чол.) – 14%	<u>24 осіб - 38%</u> 14(жін.) – 22% 10(чол.) – 16%
Спрямованість на встановлення нових відносин	<u>11 осіб - 17%</u> 8(жін.) – 12% 3(чол.) – 5%	<u>32 осіб - 50%</u> 18(жін.) – 28% 14(чол.) – 22%	<u>21 особа - 33%</u> 12(жін.) – 19% 9(чол.) – 14%
Спрямованість на виконання нових завдання	<u>25 осіб - 39%</u> 16(жін.) – 25% 9(чол.) – 14%	<u>22 особи - 34%</u> 14(жін.) – 22% 8(чол.) – 12%	<u>17 осіб - 26%</u> 8(жін.) – 12% 9(чол.) – 14%

На поданій таблиці ми бачимо розподіл відповідей безробітних громадян за методикою М. Смекала та М. Кучери.

28% безробітних мають низький рівень спрямованості на зміну професійної Я-концепції, з них 17% жінок та 11% чоловіків. А саме зміну, вдосконалення або розкриття нових особистісних та професійних якостей, які необхідні безробітному у здобутті нової професії.

33% безробітних спрямовані на взаємовідносини, з них 19% - жінок та 14% - чоловіків. Можна сказати, що у безробітних жінок більше, ніж у чоловіків на перший план виступають потреба у спілкуванні, прагнення підтримувати добрі стосунки з колегами. Така людина виявляє стійкий інтерес до спільної діяльності. Лише 17% безробітних мають низький рівень потреби у встановленні нових відносин.

**Таблиця 3.** Результати за методикою виявлення мотивацію досягнень (Ю. Орлов)

Шкали	Низький рівень 2- 11б	Середній рівень 12-16 б	Високий рівень 17-23б
До 25 років	4 особи – 4% Ж – 4%	8 осіб – 8% 6(жін.) - 6% 2(чол.) - 2%	-
Від 25 до 35 років	14 осіб – 14% Ж – 12% Ч – 2%	15 особа – 15% Ж – 8% Ч – 7%	8 особи – 8% Ж – 6% Ч – 2%
Від 35 до 45 років	7 осіб – 7% Ж – 5% Ч – 2%	10 осіб – 10% Ж – 3% Ч – 7%	11 осіб – 11% Ж – 5% Ч – 6%
Від 45 до 55 років	9 осіб – 9% Ж – 5% Ч – 4%	11 осіб – 11% Ж – 9% Ч – 2%	3 осіб – 3% Ч – 3%
<b>Загалом</b>	<b>34%</b>	<b>44%</b>	<b>22%</b>

26% відсотків безробітних спрямовані на виконання нових завдань. 12% жінок та 14% чоловіків мають ділову спрямованість: інтерес до праці, прагнення опанувати нові знання та вміння, домагаються найбільшої продуктивності праці, як своєї, так і інших. Натомість 39% безробітних мають низький рівень прагнень опанувати нові знання та вміння, що необхідно для оволодіння нової професії.

На поданій таблиці ми бачимо розподіл відповідей безробітних громадян за методикою виявлення мотивації досягнень.

22% безробітних мають високий рівень мотивації досягнень, з них 8% безробітних (6% - жінки, 2% - чоловіки) віком від 25 до 35 років; 11% безробітних (5% - жінки, 6% - чоловіки) віком від 35 до 45 років; 3% безробітних (3% - чоловіки) віком від 45 до 55 років. Індивіди, орієнтовані на

успіх, чітко виявляють прагнення будь-що добитися тільки успіхів у своїй діяльності, шукають таку діяльність, активно в неї включаються, вибирають засоби і віддають перевагу діям, спрямованим на досягнення поставленої мети. У когнітивній сфері таких людей звичайно є очікування успіху, тобто, беручись за будь-яку роботу, вони обов'язково розраховують на те, що доб'ються успіху, впевнені в цьому. Вони розраховують одержати схвалення за дії, спрямовані на досягнення поставленої мети, а пов'язана з цим робота викликає в них позитивні емоції. Для них, крім того, характерна повна мобілізація усіх своїх ресурсів і зосередженість уваги на досягненні мети.

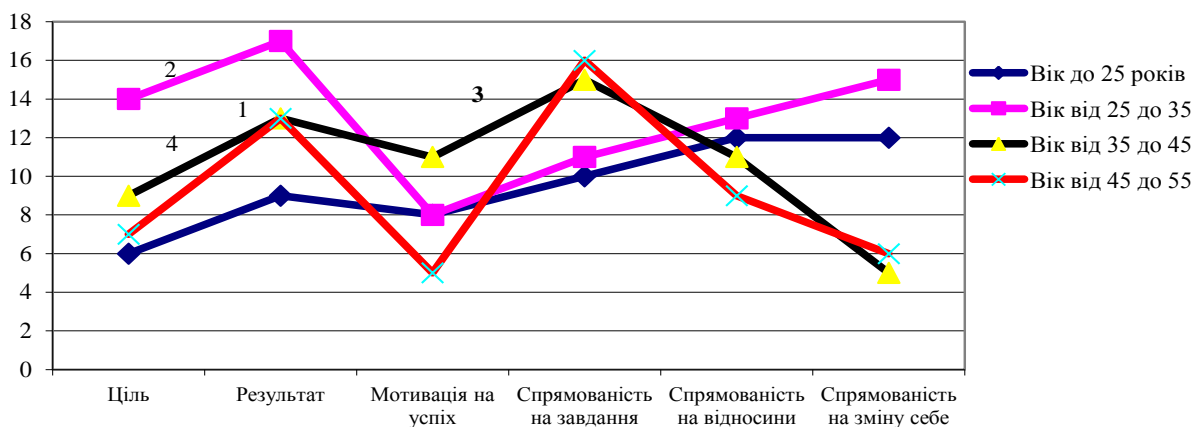


Рис. 1. Залежність показників від віку безробітних

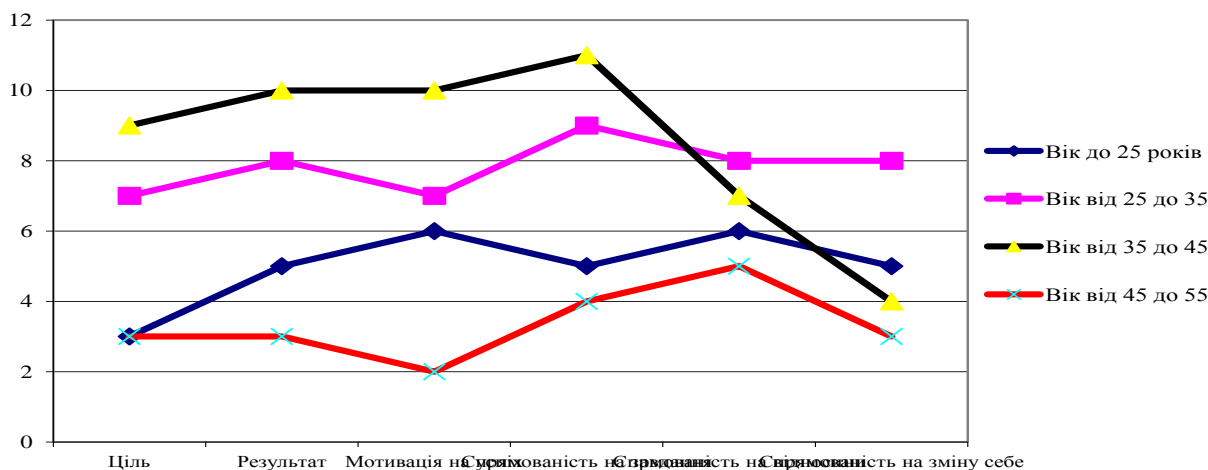


Рис. 2. Залежність показників від віку безробітних (переселенців)

34% безробітних мають низький рівень мотивації на досягнення, з них 4% безробітних (4% - жінки) віком до 25 років; 14% безробітних (12% - жінки, 2% - чоловіки) віком від 25 до 35 років;

7% безробітних ( 5% - жінки, 2% - чоловіки) віком від 35 до 45 років; 9% безробітних (5% - жінки, 4% - чоловіки) віком від 45 до 55 років. Це означає, що явно виражена мета їхньої діяльності полягає не в тому,

щоб добитися успіху, а в тому, щоб уникнути невдачі, всі їхні думки і дії в першу чергу підпорядковані самій меті. Людина, спочатку мотивована на невдачу, виявляє непевність у собі, не вірить у можливість добитися успіху, боїться критики. Люди, орієнтовані на невдачі, навпаки, нерідко характеризуються неадекватністю професійного самовизначення, віддаючи перевагу або занадто легким, або занадто складним видам професій. При цьому вони нерідко ігнорують об'єктивну інформацію про свої здібності, мають завищену або занижену самооцінку, нереалістичний рівень домагань.

**Висновок.** Графік 1, можна інтерпретувати, як спрямованість безробітних віком від 20 до 35 років на зміну себе, вдосконалення або розкриття нових особистісних та професійних якостей, які необхідні безробітному у

здобутті нової професії; а також на встановлення відносин з новими людьми. Результати дослідження показали, що відповідно параметрам теоретичної моделі, більшість безробітних у даному віці готові до зміни власної професії. Для безробітних від 35 до 55 років характерна спрямованість на досягнення певного результату та спрямованість на завдання, а саме інтерес до праці, досягнення найбільшої продуктивності праці, як своєї, так і інших, але кардинально змінювати професію дана категорія осіб не готова.

На графіку 2 схожа ситуація, безробітні від 20 до 35 років, які переїхали з інших регіонів більше адаптуються до нових умов і легше готові змінювати професію, ніж безробітні, яким від 35 до 55 років, які вже не готові змінювати себе, опанувати нові знання та якості. Анкетування виявило, що безробітні даного віку очікують, що все налагодиться і вони повернуться на свої робочі місця.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Проблеми професійної орієнтації та професійного навчання безробітних: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., присвяч. 15-річчю Ін-ту підготовки кадрів держ. служби зайнятості України / Інститут підготовки кадрів держ. служби зайнятості України. — К., 2006. — 311с.
2. Казьміренко В., Боровський А., Очеретяний В. Соціально-психологічні проблеми безробіття / «Персонал», 1993, №1.
3. Калеп Л. Професійна переорієнтація. Формування мотивації вибору нової професії у безробітних // Персонал. - 1998. - № 2. - С. 66-68.
4. Пряхніков Н.С. Професійне і особистісне самовизначення. - М., Воронеж: НВО МОДЕК, 1996. - 253с.
5. Вітківська Г.С. Вимушена міграція: проблеми і перспективи. - М., 1993.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Problems vocational guidance and training unemployed materials Ukrainian scientific-practical conference dedicated to the 15th anniversary of the Institute training of civil service employment Ukraine / Staff Training Institute State. Employment Service of Ukraine. - K., 2006. - 311 p.
2. Kazmirenko V., A. Bohr, Ocheretyaniy V. Socio-psychological problems of unemployment / "Personal", 1993, №1.
3. Kaley L. professional reorientation. Motivating select a new profession of unemployed // "Personal", 1998. - № 2. - P. 66-68.
4. Pryazhnikov N.S. Professional and personal identity. - M., Voronezh: NVO MODEK, 1996. - 253 p.
5. Vitkovska G.S. Forced Migration: Challenges and Prospects. - M., 1993.

#### Misyachna N.N. Socio-psychological factors of readiness of the unemployed to change professions and retraining

**Abstract.** The paper presents the results of empirical studies to determine the socio-psychological factors unemployed readiness to change profession and retraining. The comparative analysis of the unemployed living in the city Kiev and the unemployed, who moved from the occupied territory.

**Keywords:** unemployment, psychological readiness, internally displaced persons

#### Мисячная Н.Н. Социально-психологические факторы готовности безработных к смене профессии и переобучения

**Аннотация.** В статье изложены результаты эмпирического исследования по определению социально-психологических факторов готовности безработных к смене профессии и переобучение. Произведен сравнительный анализ результатов безработных, проживающих в г. Киеве и безработных, которые переехали из оккупированной территории.

**Ключевые слова:** безработица, психологическая готовность, вынужденные переселенцы

**Недибалюк О.С.**

## **Спрямованість особистості неповнолітніх засуджених як складова соціально-психологічної готовності до ресоціалізації**

*Недибалюк Олена Сергіївна, аспірантка кафедри соціальної роботи  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна*

**Анотація.** Розглянуто проблему визначення складових соціально-психологічної готовності неповнолітніх засуджених до ресоціалізації. Показано, що важливою складовою готовності до ресоціалізації є спрямованість особистості засуджених. Запропоновано методику вивчення ціннісних орієнтацій підлітків. На основі емпіричного вивчення особистості засуджених та у порівнянні їх з школярами загальноосвітньої школи, визначено, що спрямованість неповнолітніх засуджених на працю, вища ніж у школярів, а спрямованість на владу, доброту нижча. Запропоновано концептуальні підходи до корекції ціннісних орієнтацій неповнолітніх засуджених як складової соціально-психологічної готовності до ресоціалізації.

**Ключові слова:** ресоціалізація, соціально-психологічна готовність, ціннісні орієнтації, моральні норми, неповнолітні засуджені

Найважливішою проблемою у системі виконання покарань є питання ресоціалізації неповнолітніх засуджених. На даний час важливою складовою ресоціалізації неповнолітніх засуджених є зміна спрямованості їх особистості. Вважаючи на систему ціннісних орієнтацій, людина включається в систему суспільних стосунків, причому цінності визначають тип поведінки і діяльність. Потрібно формувати ціннісні орієнтації неповнолітніх засуджених відповідно до прийнятих у суспільстві норм і цінностей. Проте це не можливо без діагностики спрямованості особистості.

У суспільному житті людина стикається з багатомірністю форм поведінки, часто з протилежними способами життєдіяльності, що породжує питання про моральний вибір, тобто усвідомлене віддання переваги людиною тому чи іншому варіантові поведінки відповідно до особистих чи суспільних моральних настанов, що базуються на певних цінностях. Моральні уявлення виражаються у системі моральних знань, перш за все, про норми, ідеали, поняття, через які людина засвоює моральність. На основі цих моральних уявлень людина випрацьовує принципи. Відомо, що у неповнолітніх засуджених ці уявлення несформовані або викривлені [4, 9].

Ряд дослідників відзначає, що основною функцією ціннісних орієнтацій є регулювання поведінки людей. Виробляючи систему ціннісних орієнтацій, особистість активно включається в систему суспільних стосунків, причому ціннісні орієнтації визначають тип поведінки і діяльності [2, 11]. А.Г. Здравомислов і В.А. Ядов пишуть про те, що "основна функція ціннісних орієнтацій, – регулювання поведінки, як усвідомленої дії в певних соціальних умовах" [3, 12]. За словами В.Г. Алексєєвої, система ціннісних орієнтацій – це "основний канал засвоєння духовної культури суспільства, перетворення культурних цінностей в стимули і мотиви практичного поведінки людей" [1].

Отже, ціннісні орієнтації виступають важливим компонентом структури особистості неповнолітнього засудженого.

Мета статті – визначити спрямованість особистості неповнолітніх засуджених як складової соціально-психологічної готовності до ресоціалізації.

Дослідження свідчать, що найбільш значимими для засуджених є цінності, що забезпечують індивідуальне існування (свобода, активне життя, впевненість в собі, матеріальне забезпечення життя), тоді як цінності діяльнісного характеру (наприклад, цікава робота)

відступають на другий план, а цінності, в яких реалізуються соціальні стосунки (щасливе сімейне життя) взагалі опиняються на третьому місці [6]. Значимими для неповнолітніх засуджених є цінності гедонізму (насолада або чуттєве задоволення) [7].

Основними особливостями ціннісної сфери неповнолітніх засуджених, установленими в ході дослідження, є переважно гедоністично-індивідуалістична спрямованість особистості, вузькість кола інтересів, невизначеність цінностей значної кількості неповнолітніх засуджених. Коло інтересів переважної більшості засуджених неповнолітніх обмежується спілкуванням з друзями, музикою, кіно, а кількість визначених соціально корисних інтересів у середньому менша, ніж у їхніх однолітків. Переважає орієнтація на ті види діяльності, які надають безпосереднє задоволення, а не спрямовані на розвиток особистості [8].

В дослідженнях були використані методи, які більше підходять для дорослих людей і в них спрацьовує фактор соціальної бажаності. Звісно вони можуть дати інформацію про спрямованість неповнолітніх засуджених, але не зрозуміло, яке ставлення підлітків до грошей (зважаючи на спосіб їх отримання), влади, цінність праці, здатність зважати на потреби та інтереси інших. На нашу думку, саме ці параметри дають можливість прогнозувати результати адаптації неповнолітнього засудженого після звільнення та попередити рецидивну поведінку.

Визначення методів вивчення спрямованості особистості засудженого є актуальним питанням сьогодення. Існуючі методи вивчення ціннісних орієнтацій не зовсім підходять для вивчення особистості засудженого, його ставлення до злочину, оскільки в обстеженні неповнолітніх засуджених найчастіше виникає фактор соціально бажаних відповідей, що впливає на результати дослідження.

Зокрема, для вимірювання ціннісних орієнтацій особистості використовують такі методики: методика М. Рокича, методика Е.Б. Фанталової "Вільний вибір цінностей", методика "25 бажань" [9, 10].

Методика М. Рокича базується на прямому ранжуванні списку ціннісних орієнтацій лише на 2 класи (термінальні і інструментальні), вона не доцільна для нашого дослідження, оскільки в обстеженні неповнолітніх засуджених найчастіше виникає фактор соціально бажаних відповідей.

Методика Е.Б. Фанталової "Вільний вибір цінностей" для злочинців не інформативна, зокрема такі шка-

ли як "Почуття гумору", "Цікавість до книг, читання", "Філософський склад розуму", "Цікавість до живопису", "Любов до природи, тварин" та інші. Напівпроективна методика "25 бажань", яка містить шкали – матеріальні, духовні, соціально-спрямовані, є інформативною. Але так як вона напівпроективна, її варто використовувати як допоміжний метод у вивченні спрямованості особистості неповнолітнього засудженого.

Таким чином, постає необхідність розробки методики дослідження ціннісних орієнтацій неповнолітніх засуджених. На основі методик для вивчення цінностей особистості Ш. Шварца [5] та діагностики потребно-мотиваційної сфери особистості О.Ф. Потьомкіної [10] нами була розроблена нова методика визначення спрямованості особистості неповнолітніх засуджених. З методики О.Ф. Потьомкіної були використані по п'ять питань зі шкал "орієнтація на альтруїзм-егоїзм", "орієнтація на працю", "орієнтація на владу", "орієнтація на гроші". Саме ці параметри дають змогу визначити спрямованість особистості засудженого, а також розробити ефективну програму психокорекційних впливів на засудженого в умовах колонії, прогнозувати результати адаптації його після звільнення та попередження рецидивної поведінки.

Відповідно до категорії неповнолітніх засуджених питання методики були переформульовані з метою зняття фактору соціальної бажаності. Наприклад, питання "Для себе Ви робите щось з більшим задоволенням, чим для інших?" переформульовано в стверджувальну форму "Вам більше подобається робити приємне для себе чим для інших"; питання "Найбільш сильне потрясіння для Вас відсутність грошей?" – "Найгірше для Вас – відсутність грошей"; питання "В житті Вас радує тільки відмінний результат роботи?" – "Вас радує якщо результат Вашої роботи відмінний,

незалежно від оплати"; питання "Ви відчуваєте жагу до влади, керівництва?" – "Вам подобається керувати іншими" та додали фразу "Вам подобається вказувати іншим, що вони повинні робити".

З методики Ш. Шварца були використані шкали "Доброта", "Безпека" та переформульовані з метою зняття фактору соціальної бажаності. Наприклад, фразу "Для нього важливо прощати людей, які образили його. Він намагається бачити гарне в них і не тримати образу" переформулювали у "Зазвичай Ви прощасте тих, хто Вас образив", "Ви намагаєтесь побачити в людях перш за все хороше".

Розроблена нами методика складається з 35 питань, з них п'ять питань буферні. Пропонується така інструкція: "Дайте відповідь "так", якщо ви згодні з тим, що говориться в реченні або "ні", якщо не згодні".

Питання методики розділені на п'ять шкал, які визначають відношення засудженого до праці, грошей, влади, безпечного середовища, орієнтація на егоїзм чи здатність зважати на потреби та інтереси інших. Ставлення засудженого до праці показує, наскільки робота приносить задоволення, направленість на результат діяльності та важливість матеріального заохочення. Ставлення неповнолітнього до грошей, як найвищої людської цінності та способу їх отримання. Орієнтація на владу визначає, чи подобається неповнолітньому впливати на інших людей, керувати ними, чи влада є найбільшою цінністю в житті. Шкала доброти показує здатність зважати на потреби та інтереси інших. Шкала безпеки показує важливість бути захищеним, уникати ризикованих ситуацій, а також піклування про власне здоров'я.

Розглянемо результати дослідження спрямованості особистості неповнолітніх засуджених у порівнянні з учнями загальноосвітньої школи (рис. 1).

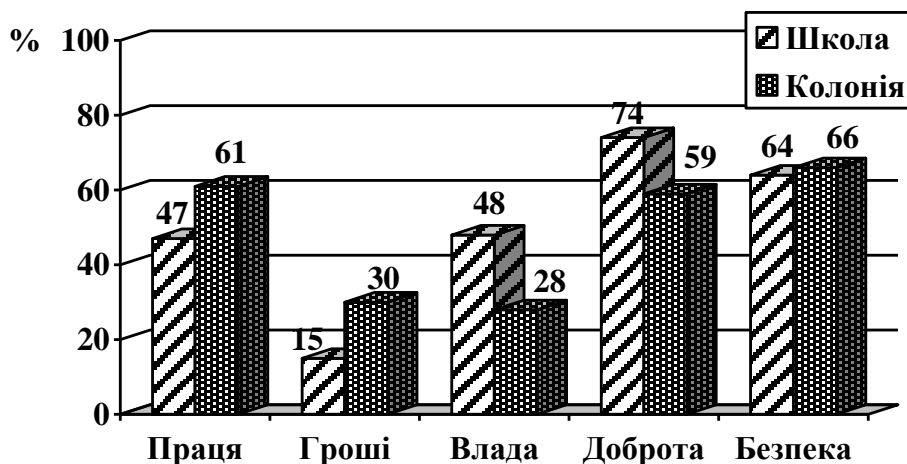


Рис. 1. Спрямованість особистості неповнолітніх засуджених у порівнянні зі школярами загальноосвітньої школи

У 30% відповідей неповнолітніх засуджених присутні думки, що гроші є найвищою цінністю і не важливо яким способом вони зароблені. На відміну від школярів, в яких цей показник в два рази менший. Це звичайно добре, але водночас, у 15% відповідей школярів простежується, що матеріальне становище є найготовнішою цінністю в житті і може бути пов'язано з незаконними діями. Такі учні загальноосвітньої школи

можуть входити до "групи ризику" людей з протиправною поведінкою.

Цікавим результатом є те, що 61% відповідей неповнолітніх засуджених спрямовані на працю, на досягнення результатів в роботі, при цьому у відповідях школярів спрямованість на працю менша на 14%. Можливо, це відбувається тому, що неповнолітні засуджені в умовах виховної колонії реально включені в

трудова процеси, вони постійно дотримуються режиму і певному розпорядку дня. В дослідженні приймали участь засуджені, які знаходяться в колонії як мінімум рік. А школярів забезпечують батьки та вони активно включені лише в навчальну діяльність.

На відміну від відповідей неповнолітніх засуджених (28%), у 48% відповідей школярів простежується бажання мати владу над людьми, їм подобається наказувати іншим, що вони повинні робити. Можливо це відбувається тому, що серед опитаних неповнолітніх засуджених більшість є виконавцями злочину. Про це свідчить, що майже половина засуджених здійснювали злочини у складі групи.

74% відповідей школярів орієнтовані на безкорисливу допомогу іншим людям, для них важливо допомагати оточуючим, при цьому у неповнолітніх засуджених на 15% менше.

Результати дослідження показують, що для підлітків загальноосвітньої школи та виховної колонії однаково важливо знаходитися в безпечному середовищі та збереження власного здоров'я.

Спираючись на результати дослідження бачимо, що для неповнолітніх засуджених потрібно здійснювати корекцію ціннісних орієнтацій, відповідно до прийнятих у суспільстві норм і цінностей. А це можливо здійснювати шляхом включення підлітків до громадської активності, використання соціально-психологічних методів під час перебування в колонії.

Діапазон форм громадської активності, навіть з урахуванням специфіки установи виконання покарань, може бути достатньо широким. Наприклад, захоплюючим і доцільним для неповнолітніх засуджених може бути творчий конкурс на найкращу казку для малюків, необхідно придумати і виконати цю казку. Найкращі твори можна записати і передати в дитячий будинок. Але найважливіше, що впливатиме на ефективність ресоціалізації неповнолітніх засуджених це слова подяки від малечі, записані на відео. Цей захід сприятиме розвитку моральних норм, корекції ціннісних орієнтацій неповнолітніх. Така робота в установах існує, але носить не систематичний характер.

Для розвитку ціннісних орієнтацій можна використовувати такі методи як "журнал успіхів". Він застосовується в реальному життєвому середовищі. Його мета – створити позитивний клімат, який сприяє усвідомлення дитиною власної цінності та надати позити-

вне підкріплення її позитивному ставленню до себе. Вести "журнал успіхів" може запропонувати психолог, учитель. Кожен неповнолітній може на своїй сторінці журналу записувати власні досягнення. Психолог попередньо може обговорити з усією групою, що саме вони розцінюють як "успіх" і вважають за доречно записати в журнал. Можна запропонувати підліткам вести щоденник самоспостереження в якому записувати власні досягнення, які можна обговорити з психологом.

Однією із форм роботи по корекції цінностей може бути бібліотерапія. Це вплив за допомогою спеціально підібраних книг ("спрямоване читання"). Читання книг може заповнювати недолік власного досвіду та власних переживань. З одного боку, людина ніби живе десятками інших життів, радіє чужим радощам, здійснює вчинки та помилки та виходить переможцем зі складних ситуацій. Все це не може не впливати на емоції та почуття людини, на принципи підходів до життя та власних переживань.

Висновки. Важливою складовою соціально-психологічної готовності неповнолітніх засуджених до ресоціалізації є спрямованість особистості. За умови недостатньої кількості методів вивчення особистості неповнолітніх засуджених розроблено методіку вивчення ціннісних орієнтацій підлітків, яка включає ставлення неповнолітнього до праці, влади, грошей, безпеки, здатність зважати на потреби та інтереси інших. Необхідна подальша розробка методів вивчення ціннісних орієнтацій особистості, яка призначена саме для підліткового віку.

Найбільш яскрава відмінність по ставленню до влади, у школярів простежується бажання мати владу над людьми на 20% більше ніж у засуджених. Це пояснюється тим, що серед опитаних неповнолітніх засуджених більшість є виконавцями злочину. У третині відповідей опитаних засуджених найвищою цінністю в житті є гроші, що у два рази більше, ніж у школярів. На відміну від школярів, менше відповідей неповнолітніх засуджених, які спрямовані на безкорисливу допомогу іншим людям.

Визначено, що корекція ціннісних орієнтацій неповнолітніх засуджених може здійснюватися шляхом включення неповнолітніх засуджених громадської активності, використання соціально-психологічних методів під час перебування в колонії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. – Т.5. – №5. – С. 63-70.
2. Васютинський В.О. Ціннісно-орієнтаційні площини сучасного українського суспільства // Проблеми загальної та педагогічної психології: 36. наук, праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К. – 2006. – Т.8. – Вип. 6. – С 40-45.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности // Политиздат. – М. – 1986. – 223 с.
4. Караман О.Л. Соціально-педагогічний портрет особистості неповнолітнього засудженого // Вісник Харківської державної академії культури. – 2013. – Вип. 39. – С. 224–234.
5. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство // СПб.: Речь. – 2004. – 70 с.
6. Кондрат Е.Н. Социально-психологическая профилактика делинквентности у несовершеннолетних в местах лишения свободы // Дис. психол. наук: спец. 19.00.05 "Социальная психология". Кострома. – 2004. – 230 с.
7. Кушнар'ов С.В. Теоретико-методологічні основи дослідження базових соціальних цінностей і ціннісних орієнтацій неповнолітніх засуджених // Юридична психологія та педагогіка. – 2009. – № 2.
8. Лютий В.П. Чинники соціальної дезадаптації неповнолітніх засуджених, звільнених від відбування покарання з випробуванням // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – №3. – С. 51-57.
9. Максимова Н.Ю. Основи психології девіантної поведінки: підручник // Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет". – К. – 2008. – 439 с.

10. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие // Самара: Издательский дом "БАХРАХ-М". – Самара. – 2008. – 672 с.
11. Хавыло А. Место и роль системы ценностных ориентации в структуре личности и ее развитии // Психология и бизнес. – 2009.
12. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности // – Л. – 1979. – 264 с.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Alekseev V.G. Value orientations as the factor of life and personal development // Psychological Journal. - 1984. - Vol.5. - №5. - P. 63-70.
2. Vasyutinskii V.A. Value-plane orientation of modern Ukrainian society // Problems of General and Educational Psychology: 36 sc. works. Institute of Psychology n.a. G.S. Kostyuk APS Ukraine / Ed. S.D. Maksimenko. - K - 2006 - vol.8. - Vol. 6. - P. 40-45.
3. Zdravomyslov A.G. Needs. Interests. Values // Politizdat. - M. - 1986. - 223 p.
4. Karaman AL Social and Pedagogical portrait individual juvenile convicted // Bulletin of the Kharkiv State Academy of Culture. - 2013. - Vol. 39. - P. 224-234.
5. Karandashev V.N. Schwartz technique for the study of values of the individual: the concept and guidance // SPb.: Speech. - 2004. - 70 p.
6. Kondrat E.N. Socio-psychological prevention of delinquency among juveniles in detention, its freedom // Dis. psychol. sc. spec. 19.00.05 "Social Psychology". Kostroma. - 2004. - 230 p.
7. Kushnariov S.V. Theoretical and methodological foundations of the study of basic social values and values nepo-vnolitnih convicted // Legal psychology and pedagogy. - 2009. - № 2.
8. Lyutij V.P. Factors of social exclusion juvenile convicts released on probation // tests of Social Pedagogy: Theory and Practice. - 2008. - №3. - P. 51-57.
9. Maximov N.Yu. Psychology of deviant behavior: textbook // Publishing center "Kyiv uni-sity." - K. - 2008. - 439 p.
10. Raigorodskii D.Ya. Practical psychological testing. Techniques and tests. Textbook // Samara Publishing House "BAHRAH-M". - Samara. - 2008. - 672 p.
11. Khavylo A. The place and role of value orientations in the structure of personality and its development // Psychology and Business. - 2009.
12. Yadov V.A. Self-control and prediction of social behavior of the person // - L. - 1979. - 264 p.

#### **Nedybaliuk O.S. Orientation of the individual of convicted juveniles as part of the socio-psychological readiness for resocialization**

**Abstract.** The problem of determining the components of the social and psychological readiness of convicted juveniles for resocialization was considered. It is shown that an important component of readiness of minors for resocialization is the orientation of the individual of convicts. A method for the study of the value orientations of adolescents was proposed. Based on the empirical study of individual prisoners and compared them with the schoolchildren of a comprehensive school, it was determined that the orientation of convicted juveniles to work is higher than of schoolchildren, and focus on power, kindness is lower. Conceptual approaches for correction the value orientations of juvenile offenders as part of the socio-psychological readiness for resocialization were proposed.

**Keywords:** *resocialization, social and psychological readiness, value orientations, moral code, convicted juveniles*

#### **Недыбалюк Е.С. Направленность личности несовершеннолетних осужденных как составляющая социально-психологической готовности к ресоциализации**

**Аннотация.** Рассмотрена проблема определения составляющих социально-психологической готовности несовершеннолетних осужденных к ресоциализации. Показано, что важной составляющей готовности несовершеннолетних к ресоциализации является направленность личности осужденных. Предложена методика изучения ценностных ориентаций подростков. На основе эмпирического изучения личности осужденных и в сравнении их со школьниками общеобразовательной школы, определено, что направленность несовершеннолетних осужденных на труд, выше, чем у школьников, а направленность на власть, доброту ниже. Предложены концептуальные подходы к коррекции ценностных ориентаций несовершеннолетних осужденных как составляющей социально-психологической готовности к ресоциализации.

**Ключевые слова:** *ресоциализация, социально-психологическая готовность, ценностные ориентации, нравственные нормы, несовершеннолетние осужденные*

Палагнюк О.В.

## Соціально-психологічні чинники формування соціальної відповідальності особистості: теоретико-методичні аспекти

Палагнюк Ольга Василівна, асистент

кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, м. Чернівці, Україна

**Анотація.** У статті на основі емпіричного і теоретичного аналізу визначено психосоціальні чинники формування соціальної відповідальності особистості. Досліджено соціально-психологічні особливості соціального утримання (соціально-економічної залежності), притаманного студентській молоді, що переживає кризу. Розглянуто християнські релігійні соціально орієнтовані настановлення в контексті досліджуваної проблеми.

**Ключові слова.** Соціальна відповідальність особистості, соціально-психологічна зрілість особистості, особистісна криза, соціально-економічна залежність, соціальне утримання

**Вступ.** Епоха постмодернізму, у якій живе в тому числі і українське суспільство, поставила людину перед складною проблемою вибору. Хоча і без того процес так званої трансформації сучасного суспільства, який відбувається у нашій країні, фактично визнано на науковому рівні системною кризою, яка супроводжується релятивізацією особистісних та суспільних цінностей, споживацтвом, кризою ідентичності, морально-етичною дезінтеграцією, духовним хаосом і занепадом на різних рівнях української культури, політики, економіки та іншими суспільними патологіями. Значною мірою вихід із цього стану залежить від того, наскільки людина здатна свідомо брати на себе відповідальність за здійснювані нею вчинки у тому життєвому просторі, який твориться, насамперед, її особистими взаємодіями.

Саме тому актуальними для наукових пошуків і особистісних рефлексій виступають питання: що служить підґрунтям комплексної системної кризи українського суспільства? Що є причиною безвідповідальності, аморальності, починаючи від простої людини і до вищих ешелонів нашої політико-бізнесової "еліти", від якої залежить прийняття рішень: від дрібних і формальних, до доленосних, які визначають стратегію розвитку держави? Що спричинило особистісну і суспільну незрілість? Ці складні, фундаментальні питання стосуються кожного громадянина України, а відповідь на них виступає критерієм оцінки рівня соціальної відповідальності особистості.

При тому, одним з головних показників розвитку суверенної, незалежної, демократичної, правової і соціальної держави є турбота про своє майбутнє, своє молоде покоління. На сьогодні, незважаючи на значне розширення можливостей для власного самовизначення та індивідуального розвитку, українська молодь як була, так і залишається найбільш вразливою, незахищеною частиною суспільства. У сучасній молоді, попри зростання потреби в самоствердженні, самовизначенні, самореалізації, спостерігається явище поступової примітивізації свідомості та самосвідомості. Внаслідок цього – часті прояви духовної спустошеності, егоїзму, інфантилізму, які призводять до деформації нормативно-ціннісної сфери юнаків і потребують пильної уваги фахівців. В період початку власного дорослого свідомого життя або професійної діяльності або побудови сімейних стосунків з партнером тощо, перед молодою людиною постає задача максимально творчо підійти до розв'язання цих питань.

Кожна молода людина у цей момент повинна свідомо взяти відповідальність за власне життя й ставитися до цього процесу максимально ефективно і творчо. Саме таке ставлення до побудови майбутнього буде показником психосоціальної зрілості особистості і основою її життєтворчості. А тому і її найвагомішим внеском у перетворення соціальної реальності взагалі.

Отож, **метою** даної статті виступає вивчення теоретично-методичних аспектів соціально-психологічних чинників формування соціальної відповідальності особистості.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Дослідження життєвого шляху особистості особливо актуалізується в контексті переживання суспільством кризи в тій чи іншій сфері, а тим більше у визначальних сферах його життєдіяльності. Наразі, у науковому дискурсі актуалізується ціла низка досліджень, пов'язаних із системною кризою в українському соціокультурному середовищі. Хоча, як доводять наукові дані, криза стала актуальною проблемою не тільки для України. Це у свою чергу потребує ґрунтовного наукового вивчення цілого комплексу нагальних проблем, особливо в контексті соціальної психології та на міждисциплінарному рівні. Зокрема, такий підхід потребує інтеграції психологічного, соціально-психологічного і, навіть, соціологічного осмислення особливостей особистісного життєтворення у мінливому соціальному просторі.

Соціально-психологічні аспекти взаємозв'язку особистості і суспільства вивчали О. Воропач, Т. Кікінеджи, М.І. Савіна, М.М. Слюсаревський, Т.М. Дзюба, Т.М. Титаренко, Б.П. Лазоренко, О.Ф. Редько, В.М. Половець, В.І. Шебанова, Л.М. Гридковець, О.А. Донченко, В.О. Татенко, В.О. Васютинський, І.В. Жадан, О. Злобіна та ін. Різні аспекти особистісної зрілості стали предметом вивчення як зарубіжних, так і вітчизняних науковців, серед них: Л. Лепіхова, К. Новікова, О. Злобіна, О.В. Петрунько, О.Ю. Пурло, І. Прокопчук, В.Д. Шульга, М.М. Острячко, О. Роман, С.В. Баранова, О. Шилова, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, М. Боришевський, І. Булах, Ю. Гільбух, Г. Дьоміна, Е. Еріксон, Д. Леонтєв, Л. Овсянецька, Г. Олпорт, Ф. Перлз, Л. Потапчук, А. Реан, Т. Титаренко, О. Темрук, О. Штепа, П. Якобсон. Майже кожний психологічний науковий напрям має власне бачення акмеологічних особливостей прояву зрілості особистості, що й збагачує цей багатозаровий і різноплановий феномен.

Разом з тим, Н. Бордовська і А. Реан виокремили чотири основні, базові складові особистісної зрілості,



серед яких і відповідальність. Досліджуючи диспозиційну модель особистісної зрілості, О.С. Штепа також виокремила відповідальність як одну з п'яти її сутнісних характеристик. Узагальнення досліджень зарубіжних психологів щодо формування соціальної відповідальності як властивості соціально зрілої особистості (Е. Фромм, К. Юнг, Е. Нойман, В. Франкл, К. Роджерс, А. Маслоу, Ф. Перлз, Ж. Піаже, Л. Колберг) дозволяють стверджувати, що відповідальність є властивістю розвинутої особистості, яка безпосередньо пов'язана із свободою вибору людини та є вирішальною у її самореалізації й самоактуалізації. Соціальну відповідальність вважають психологічною ознакою соціально відповідальної особистості (К.А. Альбуханової-Славської, Г. Костюк, М. Боришевський, Л. Колберг, Ж. Піаже, І. Бех, М.В. Савчин, В.П. Примак, О.Ю. Пурло, С.В. Баранова, О. Шилова, Г. Андрусів, О. Гуменюк та ін.).

Результати наукових пошуків М. Слюсаревського, Т. Гурлевої, О. Злобіної та низки інших вчених показали, що у нашому суспільстві має місце низький рівень сформованості соціальної відповідальності. Аналіз емпіричних досліджень доводить, що феномен "соціального утримання", ще маловивчений у межах соціальної психології в Україні, але притаманний студентській молоді, і потребує ґрунтовного аналізу (Г. Рідер, Г. Пітерс, М. Левицька, Є. Балабанова, С. Грабовська, О. Левкова, М. Кліманська, О. Роман, О. Злобіна). Саме соціально-економічна залежність (соціальне утримання) супроводжує переживання кризи студентською молоддю в Україні. Науковці, серед яких: Л.І. Анциферова, Г.С. Абрамова, Б.Г. Ананьєв, Н.А. Бахтадзе, Л.С. Віготський, Е. Еріксон, А. Грюн, П.П. Горностай, Д.І. Іванова, Н.М. Когутяк, І. Малкіна-Пих, Т.М. Титаренко, А. Маслоу, К. Хорні, З. Фройд, І. Ялом, В. Прежина, Р.Г. Де Грейс, Ю. Макселон, Дж.М. Месік, Д.С. Ангелера, Ф. Глуд досліджували різні аспекти людських криз.

Таким чином, аналіз теоретичних джерел та емпіричних даних щодо дослідження проблеми взаємозв'язку особистісних та суспільних характеристик, психосоціальної зрілості особистості, ролі соціальної відповідальності у її формуванні та особливостей переживання кризового стану на різних рівнях знайшли досить ґрунтовне відображення у науковому дискурсі. Проте особливою практичною і теоретичною актуальністю відзначається на даному етапі проблема ґрунтовного вивчення чинників формування соціальної відповідальності особистості, визначення моделі формування вищого її рівня (творчого) для виокремлення шляхів і способів виходу з кризи, особистісної й соціальної, яка має місце в нашому суспільстві.

**Матеріали і методи.** Варто зазначити, що потреба і можливість узагальнити чинники формування соціальної відповідальності особистості актуалізувались у результаті ґрунтовного аналізу теоретичних джерел щодо досліджуваної проблеми, а саме: християнської релігійні настановлення як чинник формування соціальної відповідальності особистості. А також на основі результатів емпіричного дослідження – моделі формування соціальної відповідальності студентської молоді та соціально-психологічної моделі взаємозв'язку між соціальною відповідальністю і християнськими релігійними настановленнями студентської молоді, що було

передбачено завданнями емпіричного етапу нашого дослідження. Теоретико-емпіричне вивчення проводилось у 2007-2012 роках. У ньому були задіяні 214 студентів різних років навчання віком 17 – 22 роки, які проживають і навчаються у різних містах України (Київ, Івано-Франківськ, Севастополь).

Загалом, емпіричне вивчення вказаної наукової проблеми охоплювало кілька етапів: визначення рівнів сформованості соціальної відповідальності (СВ) та християнських релігійних настановлень (ХРН) студентів (анкетування); аналіз кореляційних зв'язків між СВ та ХРН студентської молоді (кореляційний аналіз); визначення сутнісних характеристик взаємозв'язку між СВ і ХРН молоді (факторний аналіз); характеристика відмінностей особливостей взаємозв'язку СВ і ХРН у різних групах молоді залежно від різних соціально-демографічних характеристик (метод двовимірного аналізу з реалізацією тесту  $\chi^2$  (кростабуляції), ANOVA); визначення моделі формування соціальної відповідальності студентської молоді та соціально-психологічної моделі взаємозв'язку між СВ і ХРН.

Так, теоретичний аналіз дозволив визначити, що соціальна відповідальність особистості – це цілісна якість цілісної особистості, в якій інтегровані духовні, соціально-психологічні та психофізіологічні функції, що забезпечують розвиток особистості як суб'єкта відповідальної поведінки, який реалізує необхідне й інтенційне, і пов'язаний з усвідомленням особистістю своєї відповідальності за свою самореалізацію в суспільному житті. При тому, доцільно виокремити два рівні її сформованості: відповідальність-підпорядкування (мотивом якої виступає страх або очікування винагороди: матеріальної, моральної, соціальної тощо) та відповідальність-свобода або творча відповідальність (пов'язана насамперед із розумінням людиною своєї ролі в світі і суспільному житті, готовність до самореалізації в творчій, продуктивній діяльності, готовність взяти на себе відповідальність за свої вчинки – життєреалізування, життєтворчість).

Як свідчать отримані емпіричні дані, студентська молодь поділилась на дві групи, за рівнем сформованості СВ: група зі сформованою СВ і група з несформованою СВ відповідно. При тому, переважаючий більшість респондентів притаманна модель формування соціальної відповідальності студентської молоді як соціально-психологічний феномен, яка фактично сформувалася як модель формування соціального утримання (соціально-економічної залежності). У її структурі виділяється стійкий набір домінуючих механізмів, що забезпечують цілісність, послідовність і системність виявленого явища. Ця модель активується психосоціальними механізмами, серед яких було визначено: показовий альтруїзм, соціальний паразитизм, егоїстичне самовиправдання, механізм соціокультурного "приєднання". Як свідчать отримані результати: на високому рівні статистичної значущості соціальне утримання більше притаманне хлопцям і з віком посилюється; на рівні тенденції - показовий альтруїзм як захисний механізм споживацтва більше проявляється також у хлопців; актуалізується схильність студентів до залежності від зовнішніх факторів: людей, що її оточують, держави, інших соціальних інституцій чи подій, які "повинні" відбуватися певним

чином, що свідчить про пасивну, споживацьку життєву стратегію, нездатність на вчинок. Крім того, як свідчать результати кореляційного та факторного аналізу, на активацію виявленої моделі значною мірою впливають авторитарні настановлення. Однак, зрозуміло, що описані результати потребують подальшого дослідження в межах соціально-психологічної науки.

Окрім того, варто вказати, що виявлена соціально-психологічна модель взаємозв'язку між соціальною відповідальністю і християнськими релігійними настановленнями студентської молоді дає підстави припустити, що студентська молодь, що складає близько 96,8%, переживає особистісну кризу, яка значною мірою пов'язана з релігійною сферою їхнього життя, але відображається на усіх інших життєвих сферах. І такий стан супроводжується переоцінкою цінностей, депресією, відчуттям вини. Молоді люди розгублені, не знають, як ставитись до власного вчинку, а тому часто обирають втечу, пасивність. Однак у контексті поставлених численних психосоціальних "діагнозів" таке явище може виявитись далеко не тимчасовим, до того ж пов'язане із загрозою громадянськості сучасної молоді, яка проявляється насамперед у чесному, відповідальному ставленні до самого себе, до реалізації своїх здібностей на благо як власне, так і суспільне.

**Результати та їх обговорення.** У науковому дискусії соціальне утриманство (соціально-економічну залежність) розглядають в ракурсі пасивних життєвих стратегій, за К.А. Альбухановою-Славською [1, с. 247]; оцінюють як негативну форму соціально-економічної адаптації, за Є. Балабановою [2]; вважають компенсатором, за М. Кліманською, яка стверджує, що людина, яка не відповідає за своє життя, яка є "при комусь", завжди почуватиметься впевненіше, спокійніше, ніж людина, яка цілковито відповідає за себе і, можливо, ще за когось [6]. До того ж, на думку М. Кліманської, саме така стратегія життя притаманна молоді, що вже пережила кризу ідентичності, яка характерна для цієї вікової категорії в умовах сучасного суспільства періоду трансформації, і визначила свою життєву позицію, що допомагає їй підтримувати душевну рівновагу.

І. Прокопчук, підсумовуючи розгляд життєвих стратегій студентів НАУ у 2009 році, зазначила, що чимало рис сучасного студентства, зокрема індивідуалізм, егоїзм, прагматизм, інструменталізм у досягненні власних цілей, аполітичність і громадська пасивність, споживацтво, недостатній розвиток творчого начала, завищені запити в професійно-трудої сфері й водночас девальвація цінностей професіоналізму, а також відчуження від праці, не є випадковими. Соціально-економічні, політичні, духовні процеси, що відбуваються останніми десятиріччями в сучасному українському суспільстві, позначилися на ціннісних змінах світогляду, поведінки, життєвих стратегій молоді. Автор вважає, що кризове суспільство активізує в масовій свідомості молоді цінності самозбереження задля елементарного виживання, виштовхуючи на периферію духовні орієнтири, цінності вищого гатунку, роблячи молодь заручником матеріальних аспектів буття. А це, своєю чергою, значною мірою співзвучне з висновками нашого дослідження.

Аналізуючи особистісні якості людей, схильних до прояву конформної поведінки, О. Роман виокремила

догматичність, стереотипність мислення, нечіткість думки й висловлювань. За результатами її досліджень, сфера мотивації та емоційних функцій конформної особи позначається недостатньою силою характеру, невмінням володіти собою у стресових ситуаціях. У сфері самосвідомості вони характеризуються певним комплексом неповноцінності, заниженою самооцінкою, а в стосунках з іншими людьми їм властива занепокоєність думкою інших людей про себе. Так, дослідження О. Роман довела, що приблизно 65 % опитуваних мають занижену самооцінку, високий рівень міжособистісної тривожності та середній рівень розвитку екстернального локус-контролю, тобто вони у житті схильні як взяти на себе відповідальність за свої вчинки та дії, так і покласти її на інших людей. Таким чином, не дивлячись на те, що сучасна молодь відзначається духом свободи, вона, тим не менше, схильна до прийняття залежних рішень.

М.М. Слюсаревський стверджує, що для молоді і середнього покоління на даному етапі, з однієї сторони, відкрилися перспективи більш вільного вибору варіантів життєздійснення на засадах вияву приватних ініціатив, особистої відповідальності за політичні, економічні, соціальні та життєві вибори, учать у створенні сучасних інформаційних технологій і користуванні ними. А з іншої, на ці покоління припав головний виклик долі – "бути чи не бути", який розкрив значний діапазон індивідуальних відмінностей у здатності до життєвої творчості та пристосування до змінних обставин, ступеня сформованих адаптаційних настановлень щодо визначення себе в новому суспільстві на засадах активізації особистісного потенціалу і відповідних суспільних цінностей. Поширенням і стабільно актуальним став вияв соціальної напруженості як психічний стан соціуму, що виникає у відповідь на екстремальні впливи, є надперсональним аналогом індивідуально-психологічних станів стресу, фрустрації, депресії, агресії. У масовій сукупності вони перетворюються у психічний стан цілісного суспільного організму і тяжіють до певної усередненості та деіндивідуалізованості [ 11, с. 172-176].

Дослідження, присвячені вивченню особливостей психосоціальних характеристик молоді юнацького віку на перший план висувають такі відомі психологічні новоутворення як сформованість особистісної ідентичності, особистісне, смисложиттєве самовизначення, ціннісні орієнтації, самосвідомість, інтернальність як рівень відповідальності і контролю за своєю поведінкою, а також такі новотворчі, індивідуаційні феномени як формування соціального характеру, внутрішньої позиції, світоглядних характеристик, "понятійної теорії світу", образу світу, стилю життя, життєвих завдань і домагань, "життєвої стратегії", визначення смислу життя.

Погоджуючись із позицією В.Д.Шульги, варто зазначити, що лише з появою вищезазначених вікових новоутворень особистість стає здатною "зрозуміти суспільну значущість своїх учинків, прийнявши до уваги інтереси і потреби іншої людини" [8], "самостійно визначати шлях свого життя... свою справу, цікаву і важливу для всіх, в тому числі і для неї", що свідчить про наявність у останньої специфічного досвіду взаємодії з іншими у дискурсі "людина – світ" на

паритетних (діалогічних) засадах, тобто вчинкового досвіду соціальної взаємодії, і, власне, констатує внутрішню особистісну мотивацію до взаємодії зі "світом" у подібний спосіб і надалі.

Крім того, психологічну готовність до вчинку В.Д. Шульга трактує як специфічне соціально-психологічне новоутворення, що виникає в особистості внаслідок появи певного все більш усвідомлюваного досвіду автентичного співбуття з іншими в умовах суб'єктно-вчинкової взаємодії та інтегрує в собі ряд таких ознак, як: розвинена мотивація самоактуалізації, інтернальний локус контролю, значний духовно-творчий і морально-творчий потенціал, визнання самоцінності іншої людини, усвідомлення її унікального значення для власного життя і розвитку, орієнтація на "Я-ТИ-МИ режимну" систему стосунків, що знаходить вираження у відповідних ціннісних орієнтаціях, смислах і формах поведінки. Основою даного психологічного утворення є інтегративність як здатність до об'єднання в єдине ціле усіх особистісних показників розвитку суб'єктності та вчинковості особистості. До того ж формування вказаного новоутворення - завдання сучасної освітньої сфери, що згідно вимог часу повинна допомогти молоді сформувати в себе особливі метамотивацію і метавміння до самонавчання, самовиховання і саморозвитку в умовах відповідального спільного соціального життя [4].

За О. Штепою, особистісна зрілість у юнацькому віці виявляється у почутті дорослості, готовності до самостійного функціонування в дорослому світі, самовизначенні через переоцінку системи цінностей. У цей віковий період рівень сформованості психічної і соціальної зрілості є достатнім для того, щоб бути основою для вияву особистісної зрілості; показником цього, на нашу думку є самоусвідомлення особистості й творче ставлення до світу. Саме "творча відповідальність" за власне життя притаманна особистості, яка досягла певного, достатньо високого, акмеологічного рівня психічного розвитку. В якості основної риси цього розвитку виступає виникнення у неї здатності поводити себе незалежно від безпосередньо діючих на неї обставин (і навіть всупереч їм), керуючись при цьому власними, свідомо поставленими цілями через творчий пошук способів досягнення. Виникнення такої здатності зумовлює активний характер поведінки людини і робить її не рабом обставин, а господарем і над ними, і над самим собою.

Однак, виявлена в ході нашого дослідження особистісна криза, що має місце серед студентської молоді, спонукає до ґрунтовного дослідження її чинників і проявів, а також всебічної її оцінки з позиції вивчення суспільної кризи для пошуку шляхів та способів "позитивного" виходу з неї.

Як засвідчує аналіз наукових розвідок щодо сутності і проявів даного психологічного стану, криза оцінюється дослідниками принаймні із двох позицій: як стимул змінити особисте чи суспільне життя на краще, а також як шлях у протилежному напрямку. Дж.М. Месік, Д.С. Ангелера, Ф. Глуд, Ю. Макселон, аналізуючи особливості психологічних та релігійних криз, вказують на три основні їх фази (які виокремлюються і в межах нашого дослідження): активація захисних механізмів, зростання внутрішньої напруги, мобілізація всіх сил (яка виступає переломним момен-

том: позитивний вихід з кризи веде до відновлення єдності особистості, стійкості проти складних обставин, а в релігійній сфері – до якогось типу навернення; негативне розв'язання кризи призводить, окрім усього іншого, до патологічних психічних змін, поглиблене апатичні стани, пасивність, втечу) [15].

Нерозв'язана криза призводить до морального релятивізму, утвердження в аморальних ціннісних позиціях тощо [13, с. 289-293; 14]. Про таке "розв'язання" кризи веде мову Г. Лебон, називаючи її світоглядним конфліктом, спричиненим конфліктом між інтерналізованою у дитинстві батьківською світоглядною моделлю і новою ідеологією. Дана криза проявляється мінливістю моральних орієнтацій особистості, аж до повної відмови від попередніх норм. Мораль підкоряється "ефективності" пристосування до нових умов. "Безмежний егоїзм розвивається повсюдно. Кожний, врешті-решт, починає займатись самим собою. Совість стає уклінною, загальна мораль знижується і поступово затухає. Людина втрачає будь-яку владу над собою" [7, с. 136]. Саме таким конфліктом особистості, на думку І.І. Лановенко, детерміноване використання девіантних моделей поведінки серед молоді. Даний аналіз може виступати описом перспективи негативного виходу із кризової ситуації.

Натомість Т.М. Титаренко переконує, що соціальна незрілість впливає на моральні устої, здатність розрізняти добро і зло, зрозуміти, що є людяністю, а що ні. Автор також вказує, що в ускладнених умовах сьогодення дане явище супроводжується своєрідною регресією відповідальності, формуванням настановлень, пов'язаних з прагненням уникати покарання, або з конформними, егоїстичними міркуваннями. І тому така людина відмовляється від відповідальності за реалізацію своєї ролі в суспільстві [10, с. 7].

Однак автор, вивчаючи життєву кризу, розглядає її як тимчасову втрату повсякденної прогнозованості майбутнього, період трансформації життєвого світу, що стимулює руйнацію віджилих взаємин та вироблення нового ставлення до часу свого життя. Криза трактується тут як вагомий імпульс, що підштовхує людину до моделювання іншої, зміненої, відредагваної траєкторії саморозвитку, до реконструкції зв'язків між минулим, теперішнім і майбутнім, що істотно впливає на самопрогноз [11, с. 52-54].

Дослідження показали, що кризові ситуації спонукають до часом важких спроб зазирнути в майбутнє, але несподіваний, тотальний, руйнівний характер кризових світоперетворень нерідко позбавляє людину ресурсів для вчасного, зваженого і, відповідно, адекватного самопрогнозу. До неекстремального прогнозування слід віднести здатність особистості до життєвого вибору. Якщо людина вчасно не готова проаналізувати альтернативи і зробити вибір, що змінив би траєкторію її життєздійснення, будуть створені умови для виникнення позачергової кризи, оскільки саме криза спрацює як аварійна система, коли вчасно не відбувається покрокових прогнозованих перетворень життєвого світу особистості. Незаплановане майбутнє хаотично вривається в сьогодення, відразу стаючи невідворотним.

Таким чином, стає зрозумілим, що від того, як та чи інша людина реагує на несприятливі життєві об-

ставини, залежить наскільки гармонійно розвивається її індивідуальність, наскільки оптимально складається її стиль життя, формується почуття задоволеності собою, а також активізуються вияви суб'єктності у взаємодії "людина і соціальна ситуація".

Гридковець Л.М., досліджуючи вплив родинної детермінанти на подолання особистісних криз, вказала, що на здатність долати кризи впливає не тільки особистісний вибір людини, але і повнота усвідомлення нею даного вибору, що нерідко має свої витoki у неусвідомленому. А оскільки, людина істота соціальна, то первинною спільнотою для її соціалізації, активізації, розвитку виступає родина і саме родина вагомо впливає на проявлення та формування того ж таки несвідомого. Родинний фактор виступає в якості одного з базових складників розвитку особистості. Навіть в умовах виховання дитини у дитячому будинку в неї зберігається прагнення власної сім'ї, де були б присутніми тато й мама. Попри домінанту зовнішньої сімейної обумовленості, потужний вплив на формування особистості має фактор родового та колективного несвідомого, що проявляється і в якості сімейно-родової пам'яті та передається у якості неусвідомлених конструктів поведінки, які сформувалися під впливом як певних історичних та релігійних умов розвитку нації, так і кожного окремого роду та сім'ї в цьому ж таки соціокультурному середовищі.

Цікавою у цьому аспекті виступає і позиція О.А. Донченко щодо можливостей виходу із стану кризи. Зокрема, дослідниця стверджує: "Життєво необхідним для нормального розвитку особистості є виокремлення свого особистісного змісту із змісту об'єктивної, або колективної, психіки" [3, с. 206]. Крім того, аби стати сильною, людина в житті потребує обмежень, які приймаються добровільно і по совісті. До того ж в контексті фрактальної психології автор розглядає самузгодженість і реальну ідентифікацію суб'єкта в соціумі, які стають запорукою психічного здоров'я, ефективної самореалізації й життєспроможності в цілому. Тобто принцип самоузгодженості є найголовнішою умовою щастя (людина), ефективності (організація) або благополуччя (соціум) [5, с. 108].

Варто зазначити, що специфічною формою саморегуляції та самодетермінації поведінки зрілої особистості є духовність. На думку О.Д. Леонтьєва духовність є найвищим рівнем людської саморегуляції. Дії людини, обумовлені духовністю, завжди стають вчинком, тобто виходять за межі певної ситуації. Таку можливість виходу за межі ситуації дає уява, яка дозволяє знайти психологічний смисл, опору в людських цінностях, а не в ситуативних регуляторах. Поняття духовності співвідноситься з поведінкою, яка спрямовується не потребами, а цінностями особистості. Сьогодні духовний і культурний розвиток студентської молоді здійснюється в умовах ціннісного вакууму, коли в суспільстві тотально культивується користь та цинічний прагматизм. Публічне нехтування елементарними нормами моралі повністю деморалізує суспільство й у першу чергу – молодь.

В. Жуковський, аналізуючи роль релігійної духовності у формуванні особистісної та духовної зрілості, робить висновок, що виробити правильні національні, культурні, моральні, економічні, бізнесові та сімейні

орієнтири, які впливають на формування людини в Україні, немислимо без заглиблення у духовні джерела цих, похідних від духовного, орієнтирів. Кожна держава потребує високоморальних і духовно зрілих професіоналів у різних галузях, а не геніїв-злочинців, фахівців-збоченців, технічно грамотних, але морально і духовно бідних людей. Саме тому навчити учня, студента чи молодого спеціаліста глибин і тонкощів фаху – це друге завдання. А першим завданням є формування духовної зрілості фахівця тієї чи іншої галузі, який використовуватиме свій професіоналізм на благо людини і народу, а не на задоволення власного чи корпоративного егоїзму. Формування такого духовного стрижня немислимо без досвідного заглиблення у християнські основи життя і діяльності.

Разом з тим, на вирішальну роль релігійних цінностей для психосоціальної зрілості молоді вказали Д. Крок, М. Карватковська та ін. А О.В. Яремко і А.А. Вовк відзначають, що в молодіжному, зокрема у студентському середовищі втрачають значення моральні цінності, високі християнські ідеали. Натомість основними цілями життя стають комфорт і споживання.

Л.М. Гридковець зазначає, що християнська парадигма особистості є однією з найменш досліджених тем у психологічній науці, але саме вона визначає соціальність особи базовим компонентом людськості, що виступає в якості проекції божественного буття. Відповідно до християнського розуміння, людина є образом та подобою Бога. І саме образ Творця забезпечує індивідуальність особистості як таку. М. Бердяєв у своїх працях наголошував, що істинна людяність є богоподібністю, божественним у людині. Відповідно до Східної традиції розуміння Бога, як трійчої особистісних іпостасей, що зливаються у божественному танці любові і є со-причасними одне одному, і із повноти любові запрошують кожен людську особистість до со-причасності.

В цілому, як доводить А. Оленська, людина стає сопричасником Трійці не лише як четвертий учасник повноти Любові, але як істота, що створена на Образ і Подобу Богу. Звідси, участь у Пресвятій Трійці дає людині розвиватись, пройти той життєвий шлях, завдяки якому вона переходить від свого початку, як образу Божого, до Його подоби, тобто до богоподібності. Звісно це нелегка дорога, однак, втроеність людини допоможе подолати всі труднощі і прийти до Бога. Якщо кожен християнин сам пам'ятатиме і нагадуватиме про це іншим, тоді троїчна парадигма повною мірою розкриється в суспільному житті кожного та всіх. Коло Любові переноситься на суспільне життя людини, яке вибудовується на ґрунті взаємовідносин із світом і соціумом. Звісно, троїчна модель життя християнина в суспільстві вимагає дійсно живої віри, яка підтверджує і підсилює зв'язок людини з Богом. Вимагає великого внутрішнього зусилля побачити дію Пресвятої Трійці не лише в її духовному житті, але й у буденному. Підсумовуючи, доцільно зазначити, що пізнати Трійцю повномірно і вичерпно складно, однак людина стає її учасником завдяки своєму християнському життю, повноті живої віри, любові до Бога, до себе і своїх ближніх.

О. Гуменюк відзначає, що важливою сприятливою умовою становлення громадянської відповідальності

молоді є наявність громадянського суспільства і демократичної держави. Крім того, громадянське суспільство, на відміну від політичних структур, керується у своїй поведінці та діяльності протилежно іншими мотивами, ніж представники держави. Серед цих мотивів, зокнайперше, вирізняються моральний, науковий і навіть релігійний. Громадянське суспільство уможливило таку життєдіяльність кожного громадянина, котра своїми цілями, змістом і формами організовує першій як суспільного повсякдення, так і будь-якої іншої міжсуб'єктної чи міжгрупової взаємодії. Примітно те, що громадянська самосвідомість студентської молоді фокусується навколо процесів усвідомлення "себе як носія громадянських цінностей та ставлення до себе як суб'єкта цих вартостей".

В.П.Примак, вивчаючи проблему формування громадянської відповідальності, що є значущим показником особистісної зрілості людини, обстоює позицію, що у час молодості вперше виявляється спроможність особи активно й свідомо брати участь у житті суспільства, обстоювати принципи громадянської взаємодії, самоусвідомлювати свою роль у соціумі. Це дає змогу інтерпретувати її "готовність до громадянської самореалізації як новоутворення даного вікового періоду", а також як уміння проявляти відповідальну поведінку. Зрозуміло, що тут важливе значення має як сім'я, так і процеси державницького, патріотично зорієнтованого навчання та виховання на складні форми самовдосконалення молодого покоління (розвиток самоактивності, громадянської свідомості та самосвідомості, формування обов'язку, ініціативи, внутрішньої свободи тощо).

**Висновки.** Підсумовуючи здійснений аналіз, варто зазначити, що вивчення життєвих стратегій сучасного студентства відзначається як теоретичною, так і прикладною актуальністю. Періодичне проведення подібних досліджень стало нагальною потребою, а їхні результати мають враховуватися під час організації навчального та виховного процесів у вузі, професійно-орієнтаційній роботі, виробленні молодіжної полі-

тики відповідними державними та громадськими інституціями. До того ж важливим для подальших досліджень виступає трактування особистісної кризи як своєрідного стимулу для особистості до моделювання іншої відредагрованої траєкторії саморозвитку, до реконструкції зв'язків з минулим, теперішнім і майбутнім. Як також, що людська суб'єктність активізується саме під час життєвих криз.

Отож, позитивний вихід з означеного стану може бути основою перетворення життєвого світу особистості у "висхідному" напрямку, що визнається низкою дослідників найвагомим внеском у перетворення соціальної реальності загалом. З іншої сторони, зміна соціальної ситуації зумовлює внутрішню перебудову особистості. Таким чином, процеси особистісного та соціального життєтворення є взаємообумовленими.

Як доводить проведений аналіз, самоздійснення – це зміни себе під впливом далекого і близького оточення. Під далеким оточенням мається на увазі соціокультурний і психосоціальний контекст з його традиціями, стереотипами, нормами. До близького оточення належать рідні, друзі, кохані, вороги, тобто всі позитивно і негативно значущі люди з їхніми впливами. До кола значущих людей можуть входити і взірці для наслідування, ідеали, що жили дуже давно, тобто інтерперсональний контекст. Разом з тим, вищезазначене можна назвати психосоціальним феноменом "поля". Іншим чинником впливу на особистість, на формування її психосоціальної зрілості, соціальної відповідальності виступає колективне несвідоме, соціетальна психіка, архетипна підкладка соціуму, трансцендентна метадуховність. Разом вони створюють можливість повернення соціального суб'єкта до самого себе, а відтак і до нормального життя. Таким чином, виокремлення чинників впливу на особистість, а тому і на формування соціальної відповідальності особистості виступає основою дослідження шляхів та способів формування останньої, особливо в контексті переживання життєвої кризи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Балабанова Е. С. Социально-экономическая зависимость и социальный пара-зитизм: стратегии «негативной адаптации» // Социологические исследования. – 1999. – №4. – С. 46–57.
3. Безрукава О. Дискурс відповідальності у творчості Еріха Фромма / О.Безрукава // Соціальна психологія. - № 3 (41). – 2010. – с. 101 – 111.
4. Шульга В. Суб'єктно-вчинковий вимір виховання особистості // Психологія і суспільство: український науково-економічний та соціально-психологічний часопис. – Вип. №2. - 2011. – с. 164-169.
5. Донченко О. А. Від цілісності психологічних знань до цілісності світобачення / О. А. Донченко // Соціальна психологія. – 2011. – № 1 (45). – с. 3 - 14.
6. Кліманська М. Психологічні чинники соціального утримання // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Т. 5. – Ч. 5. – С. 152–156.
7. Лебон Г. Психология народов и мас. – СПб, - 1995.
8. Татенко В.О. Соціальна психологія впливу: Монографія. – Київ.: Міленіум, - 2008. – 216 с.
9. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
10. Титаренко Т.М. Я – знакомий и незнакомый. – К., 1991.
11. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості: [наук моногр.] / [Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лепіхова та ін.] ; за наук. ред. Т. М. Титаренко ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. - Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. - 512 с.
12. Lewicka M. Psychologiczne mechanizmy zachowań rozwojowych // Od myśli i uczuć do decyzji i działań / Pod redakcją Dariusza Dolinskiego i Barbary Weigl. – Warszawa, 2001. – P. 111–127.
13. Makselon J. Psychologia dla teologów. – Kraków: PAT, 1995.
14. Psychologiczne korelaty religijności personalnej. Lublin, 1989, P. 50-68.
15. W.Prężyna. Kryzys religijny a cechy osobowości. "Roszniki Filozoficzne", 19 (1971), g. 4, P. 155-165.

**REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Albukhanova-Slavskaia K.A. Діфе strategy. - M., 1991.
2. Balabanova E.S. Socio-economic dependence and social paratizim: the strategy of "negative adaptation" // Sociological studies. - 1999. - №4. - P. 46-57.
3. Bezrukava O. Discourse responsibility in the work of Erich Fromm / O. Bezrukova // Social Psychology. - № 3 (41). - 2010. - P. 101-111.
4. Shulha V. Subjective actional dimension of education of the individual act // Psychology and Society: Ukrainian scientific, economic and socio-psychological journal. - Vol. №2. - 2011. - P. 164-169.
5. Donchenko O. From integrity of psychological knowledge to the integrity outlook / O.A. Donchenko // Social Psychology. - 2011. - № 1 (45). - P. 3 - 14.
6. Klimanska M. Psychological factors of social dependency // Problems of general and educational psychology. Scientific Papers of the Institute of Psychology. GS Kostiuk Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. - K., 2003. - Vol 5 - Part 5 - P. 152-156.
7. Lebon H. Psychology and the peoples of the masses. - St. Petersburg - 1995.
8. Tatenko V.O. Social psychology of influence: Monograph. - Kyiv .: Millenium - 2008. - 216 p.
9. Tytarenko T.M. The life world of the individual, within and outside the ordinary. - K .: Lybed, 2003. - 376 p.
10. Tytarenko T.M. I - familiar and unrecognizable. - K., 1991.
11. How to build their own future: the vital task of personality: [Science monogram.] / [T.M. Titarenko, A.G. Zlobina, L.A. Lyepikhove et al.]; by science. ed. T. Titarenko; National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Social and lytic in psychology. - Bucharest: Imex-LTD, 2012. - 512 c.

**Palahnyuk O. Social and psychological factors of formation of social responsibility of personality: theoretical and methodological aspects**

**Abstract.** Based on empirical and theoretical analysis the psychosocial factors of formation of social responsibility of personality in the article are determined. The social and psychological peculiarities of the social dependency (socio-economic dependency) which is the characteristic of students in crisis are researched. The christian religious socially oriented instructions in the context of the studied problem are considered.

**Keywords:** *social responsibility of personality, social and psychological maturity of the individual, personal crisis, social -and economic dependence, social dependence*

**Палагнюк О.В. Социально-психологические факторы формирования социальной ответственности личности: теоретико-методические аспекты**

**Аннотация.** В статье на основе эмпирического и теоретического анализа определены психосоциальные факторы формирования социальной ответственности личности. Исследованы социально-психологические особенности социального иждивенчества (социально-экономической зависимости), присущего студенческой молодежи, переживающей кризис. Рассмотрены христианские религиозные социально ориентированные обучения в контексте исследуемой проблемы.

**Ключевые слова:** *Социальная ответственность личности, социально-психологическая зрелость личности, личностный кризис, социально-экономическая зависимость, социальное иждивенчество*

**Степанова Т.Ю.**

## **Способы активизации речевого взаимодействия учащихся в процессе обучения иностранному языку**

*Степанова Татьяна Юрьевна, аспирант кафедры социальной психологии  
Астраханский государственный университет  
руководитель клуба дополнительного развития «Индиго»  
г. Астрахань, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности обучения интеракционному аспекту общения на уроках иностранного языка. Особое внимание уделяется проблеме формирования навыков и умений речевого взаимодействия учащихся. Описаны подтипы взаимодействия, которые образуют программы речевого поведения учителя, ученика или класса.

**Ключевые слова:** речевое взаимодействие, интеракционный аспект общения, иностранный язык, межкультурная коммуникация

Требования к выпускнику общеобразовательной школы с углубленным изучением иностранного языка (ИЯ) на сегодняшний день предполагают следующие умения: принимать участие в беседе с одним или несколькими партнёрами, обсуждать прочитанное, давать информацию о текущих событиях, используя при этом периодическую печать, издаваемую на родном и иностранном языках. При этом учащиеся должны пользоваться обширным словарным запасом, соответствующими грамматическими структурами и видоременными формами. Однако, зачастую, непосредственное взаимодействие учащихся на уроке иностранного языка подменяется проговариванием реплик, заполнением пропусков в диалогах, составлением диалога по аналогии с образцом и т.п., в то время как реальное взаимодействие предполагает умение учителя организовать общение учащихся в форме полилога, предполагающей использование, как диалогической, так и монологической речи с элементами неподготовленного высказывания. В этой связи активизация устноречевого взаимодействия учащихся на уроке ИЯ является одной из наиболее актуальных проблем в современной методике преподавания иностранных языков.

Данная проблема давно привлекает к себе внимание педагогов, психологов, методистов и учителей-практиков. Так, в педагогике разработана гуманистическая концепция образования (Дж. Дьюи, Маслоу, Роджерс, Я.А. Каменский и др.), исследовано субъект-субъектное взаимодействие (И.И. Рыданова и др.). В психологии изучается и глубоко анализируется интерактивный аспект общения (Г.В. Андреева, Б.Ф. Ломов, Тюков). В методике в рамках личностно ориентированного подхода разрабатываются новые методы, технологии и приёмы активизации учебно-познавательной деятельности учащихся (Р. Славин, Э. Аронсон, Килпатрик, Е.С. Полат, А.Ф. Будько и др.); рассматриваются стратегии и тактики межличностного взаимодействия (Н.Р. Аниськович и др.). Создаются принципиально новые учебники, построенные на коммуникативном методе обучения ИЯ, в которых учитывается необходимость развития речевого взаимодействия учащихся.

Однако, несмотря на это, многие проблемы организации устноречевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка остаются неизученными; не используются многие резервы активизации интеракции учащихся.

Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в

межкультурной коммуникации. В центре нашего внимания находятся средства формирования коммуникативных навыков. Однако в настоящее время можно говорить о снижении мотивации школьников к изучению иностранного языка. Именно поэтому формирование положительной мотивации должно рассматриваться учителем как специальная задача. Как правило, мотивы связаны с познавательными интересами учащихся, потребностью в овладении новыми знаниями, навыками, умениями [3]. Но первая и естественная потребность изучающих иностранный язык – коммуникация. Для организации благоприятного климата, ориентирующего учащихся на коммуникацию, нужно выбирать такие формы занятий, которые будут стимулировать деятельность учащихся.

Коммуникативный системно-деятельностный подход в обучении иностранному языку основан на убеждении, что изучение языка есть процесс, эффективное освоение которого возможно посредством использования языкового материала в общении. Язык является основой хранения и передачи культуры разных народов. Главной функцией речевой деятельности является коммуникация. Человек говорит, чтобы воздействовать на поведение, мысли и чувства других людей через речевую деятельность. Значит, научить коммуникации можно только за счет вовлечения учащихся в различного рода деятельность, путем моделирования реальных ситуаций общения на основе систематизации языкового материала, что и дает системно-деятельностный подход.

Групповая форма общения является для уроков иностранного языка настоятельной необходимостью, особенно если речь идет о коммуникативном обучении, поскольку этот метод предполагает обучение общению через общение. Такая форма организации учебного труда на уроке дает очень многое: развивает способность к общению, обеспечивает лучшие условия для развития умения говорить, обеспечивает обмен занятиями между учащимися, способствует росту мотивации к учению, укрепляет межличностные отношения, учит лучше понимать друг друга, повышает статус ученика в коллективе, делает более эффективной деятельность учителя.

Нетрадиционные формы проведения занятий направлены на повышение эффективности деятельности учащихся. Опыт школьных преподавателей и исследования педагогов-новаторов показали, что нетрадиционные формы проведения уроков поддерживают

интерес учащихся к предмету и повышают мотивацию учения [4].

Дошкольный и младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для усвоения иностранных языков. Пластичность природного механизма усвоения языка детьми раннего возраста, имитационные способности, природная любознательность и потребность в познании нового, отсутствие «застывающей системы установок» и «языкового барьера» способствуют эффективному решению задач раннего обучения детей иностранному языку.

В процессе формирования навыков и умений речевого взаимодействия некоторые авторы выделяют три основных этапа:

1. формирование ориентировочной основы, включающее наблюдение и анализ речевого поведения участников общения;
2. формирование стратегии и тактических приемов ее реализации в отдельных фрагментах речевого взаимодействия;
3. развитие умений речевого взаимодействия в условиях реального или приближенного к реальному общения.

В соответствии с вышесказанным, представляется необходимым дать определение таких понятий, как стратегия и тактика общения [1].

*Стратегия общения* рассматривается нами как творческая реализация коммуникантом плана построения речевого поведения с целью достижения общей (глобальной языковой) или неязыковой задачи общения в речевом событии.

К составляющим речевой стратегии относят такие виды действий, как аргументация, мотивация, выражение эмоций (симпатий, антипатий), размышление вслух, оправдание.

Тактика общения – это «гибкое динамическое использование говорящим имеющихся у него умений построения речевого хода согласно намеченному им плану речевых действий с целью достижения языковой задачи общения, ограниченной рамками речевого хода слушающего или его невербальной реакции на свой инициальный речевой ход» [5, с. 41]. Применяемые в общении стратегии делятся в соответствии с аспектами общения на коммуникативные, интерактивные и перцептивные. Перцептивные стратегии позволяют управлять восприятием и содержанием речевого общения. Коммуникативные управляют содержательно-смысловой стороной развития общения, выдачей информации. Интерактивные стратегии позволяют регулировать процесс общения.

Рассмотрим подробнее стратегии, регулирующие процесс коммуникации:

1. умение побуждать к речевым действиям не только с помощью требования, но и с помощью предложения, совета;
2. умение создать ситуации, вызывающие у участников речевого взаимодействия потребность обсудить что-либо, обменяться мнениями;
3. умение побуждать участников совместной деятельности не только реагировать на речевые действия собеседника, но и проявлять собственную инициативу в общении;

4. умение вызывать и поддерживать у речевых коммуникантов положительную мотивацию к общению на иностранном языке;
5. умение оказать помощь в случае затруднения;
6. умение вовремя подсказать недостающие языковые средства, дать начало предложения, ключевые слова;
7. умение обосновать высказывание речевого партнера;
8. умение учителя контролировать свое речевое поведение и пользоваться речью как средством коммуникативного воздействия на обучаемых.

Реальному естественному общению присуще явление, которое получило наименование коммуникативная неудача. Коммуникативные неудачи особенно ярко выявляют те черты непринужденного диалога, благодаря которым коммуникативные намерения говорящего и их прочтение слушающим не совпадают. Для их устранения требуется владение определенными дополнительными компенсаторными стратегиями и тактиками речевого поведения. Они предназначены для преодоления коммуникативных неудач и компенсации пробелов в знании с помощью различных вербальных и невербальных средств.

Стратегии общения различаются также и по их роли в достижении коммуникативной цели. Так, функционально более нагруженные стратегии высказывания могут затрагивать:

1. целесообразность темы;
2. отношение собеседников к предмету разговора;
3. заинтересованность в беседе;
4. уместность разговора для данных условий;
5. соответствие обстановке разговора физических параметров речи;
6. отношение к манере говорить и к эмоциональному состоянию;
7. источник сведений;
8. соблюдение конфиденциальности.

Особую значимость в разработке методики обучения интеракционному аспекту общения приобретает вопрос о типах и формах взаимодействия. Традиционно методистами выделяются два типа взаимодействий. Первый тип – это учебное взаимодействие в системе учитель – ученик – класс, которое создает оптимальные условия для формирования речевых навыков и умений. В этом типе взаимодействия выделяются различные формы, дополняющие друг друга и придающие учебной деятельности коллективный характер. Это диады, триады, четверки, команды и др. Данный тип взаимодействия не является характерным для реального общения. Второй тип – взаимодействие, типичное для внеучебной ситуации. В основу его выделения положены цель общения и исполняемые роли. Выделяются следующие подтипы взаимодействия:

- говорящие одинаково интерпретируют факты действительности;
- по-разному интерпретируют факты действительности;
- взаимно информируют друг друга о своем отношении к действию, действительности, содержанию высказывания, об отношении высказывания к действительности;



- устраниают свою некомпетентность за счет друг друга: запрашивают сведения о чем-либо и т.д.;
- выявляют уровень компетентности друг у друга: спрашивают, переспрашивают, уточняют и др.;
- навязывают свою точку зрения: побуждают, советуют, запрещают, приглашают и т.п.

Перенесенные в учебную деятельность на систему отношений учитель – ученик – класс, эти подтипы взаимодействия образуют программы речевого поведения учителя, ученика или класса [3, с. 50].

Наиболее *простой тип* организации сотрудничества может быть создан в условиях, когда общий для группы участников предмет или процесс деятельности разделен на фрагменты или части, а каждый ученик, находясь в группе, выполняет индивидуально часть общегруппового процесса одновременно со всеми или по очереди. При этом задача поставлена так, что общий верный результат получается только в случае, если каждый ученик выполняет правильно свою часть. Когда по тем или иным причинам кто-то из учеников выполняет неправильно свою часть, возникает необходимость выяснить причины неудачи и найти «виновника», а также способы контроля действий каждого ученика [6, с. 29]. Учитель оценивает общий результат совместной деятельности, а дети самостоятельно оценивают вклад каждого ученика группы. В процессе этого типа сотрудничества школьники осваивают наиболее элементарные формы и культуру общения. Наиболее типичным примером такой деятельности на уроке иностранного языка является прием *jigsaw* в форме *jigsaw-reading* и *jigsaw-speaking*.

*Второй тип* организации учебного сотрудничества представляют ситуации, моделирующие статусные отношения членов групповой деятельности. При этом ученики относятся друг к другу как представители разных профессий, люди, имеющие внутригрупповой статус. В этом типе взаимодействия выражают систему социальных «ожиданий» и формы социального контроля. Такой тип организации взаимодействия учитель может моделировать, ставя перед учениками задачи на построение сценок-диалогов, в которых участники строят речевое поведение «от лица» определенного персонажа. Главное, что должен иметь в виду учитель при организации подобных учебных ситуаций, это то, что сценки, разыгрываемые учениками, должны носить реальный, жизненный характер. Дети при этом не только усваивают иностранный язык. У них также формируются способности принимать роль и вести себя соответственно роли. Обучение иностранному языку становится практичным и приближенным к естественным условиям речевого общения.

Важной особенностью *третьего типа* организации учебного сотрудничества является его прямая зависимость от содержания и условий осуществления деятельности. Этот тип называется «коллективным решением вербальных задач». Задачами, адекватными для этого типа взаимодействия, могут быть такие, которые предполагают возможность выделения функциональных ролей при их решении. Для коллективного решения задач выделяют несколько ролей: ведущего-координатора, генератора идей, критика, исполнителя. Ученик, занимающий определенную роль, вы-

полняет особую функцию в общем коллективном процессе решения. Один осуществляет анализ условий и факторов проблемной ситуации, другой выдвигает идеи и строит программу действий, третий исполняет конкретные операции, а четвертый – «критик» – осуществляет оперативный контроль и оценивает результаты. Взаимодействия в этом типе организации сотрудничества направлены на распределение функций в соответствии со склонностями и способностями учеников и организацию эффективного хода решения. Типичным примером такого типа взаимодействия является использование мозговой атаки.

*Четвертым*, наиболее сложным *типом* организации взаимодействия является развернутая дискуссия учеников по общему для коллектива предмету и теме. Этот тип предполагает создание ситуаций решения собственно коммуникативно-познавательных задач. Коммуникативное взаимодействие и сотрудничество – это всегда всестороннее обсуждение общего для всех предмета познавательной активности. К совокупности коммуникативно-познавательных задач можно отнести широкий спектр моделирования ситуаций в рамках симуляции (*simulation*), дебатов, диспутов и конференций, различных интервью. При подготовке таких ситуаций учитель определяет темы, формирует задания для самостоятельной подготовки учениками материалов будущих дискуссий, является ее организатором. Участники дискуссии (учащиеся) должны не только уметь сформулировать свою точку зрения и ее обосновать, но прежде всего должны уметь слушать и понимать суждения партнеров, видеть сходства и различия мнений, должны уметь формулировать вопросы для уяснения содержания высказываний. При организации дискуссии учитель следит не только за правильностью речи выступающих, ее лексическим и грамматическим богатством, но и за правильностью понимания содержания выступающих другими участниками дискуссии. Он дает возможность учащимся высказывать самые разнообразные точки зрения, обращая внимание на противоречивые и альтернативные высказывания по поводу одного общего предмета. Учитель также обобщает и демонстрирует общие результаты дискуссии. Темы обсуждения должны соответствовать жизненным и познавательным интересам учеников, как и все содержание обучения иностранному языку.

По мнению Р.С. Аппатовой, групповая дискуссия является одним из более продуктивных способов организации общения на уроке иностранного языка. В процессе такой дискуссии учащиеся анализируют полученную информацию и принимают единое, обоснованное решение. «Дискуссия как способ последовательного решения коммуникативных задач вносит существенный вклад в активизацию устноречевого взаимодействия учащихся, в обучении полилогическому общению» [2, с. 25]. Если совместить дискуссию с ролевой игрой, то можно снять коммуникативные барьеры в общении, увеличить объем их речевой практики, поможет каждому спланировать свое высказывание, а всех вместе – объединит сюжетом, организационными формами, правилами и т.п.

В заключение отметим, что интерактивный аспект общения не переносится автоматически с родного

языка. Этому нужно специально обучать: обучать учащихся приемам установления контакта, употреблению вербальных и невербальных средств, компетенциям, стратегиям и тактикам общения; привлекать учащихся к планированию совместных действий, выбору форм взаимодействия. С этой целью могут быть

использованы так называемые интерактивные упражнения, выполняемые в парах, в больших и малых группах; упражнения, базирующиеся на принципах «information gap»; проектная методика; видеосюжеты, моделирующие взаимодействие общающихся в определенной ситуации и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анискович Н.Р. Моделирование коммуникативного поведения в процессе иноязычного общения. // Вестник МГЛУ. – 2001. – № 3. – С.38-44.
2. Аппатова Р.С. Проблема обучения полилогу на уроке иностранного языка. // ИЯШ. – 1989. – № 5 – С. 23-26.
3. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: ПИТЕР, 2009. – 209 с.
4. Пассов Е.И. Портрет коммуникативности. // Коммуникативная методика. – 2002. – № 1. – С. 50-51.
5. Савченко Г.А. Развитие коммуникативных навыков на уроках английского языка – М. : Панорама, 2006. – 62 с.
6. Тюков А.А. Психологические аспекты учебного сотрудничества. // Иностранный язык в школе. – 1988. – № 3. – С. 27-30.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Aniskovich N.R. Modeling of communicative behavior in the process of foreign language communication. // Bulletin of Moscow State Linguistic University. - 2001. - № 3. - P. 38-44.
2. Appatova R.S. The problem of learning Polylog foreign language lessons. // IYASH. - 1989. - № 5 - P. 23-26.
3. Lisina M.I. Formation of the person of the child to communicate. - SPb. : Peter, 2009. - 209 p.
4. Passes E.I. Portrait of communicativeness. // Communicative approach. - 2002. - № 1. - P. 50-51.
5. Savchenko G.A. Development of communication skills in the English lessons - M: Panorama, 2006. - 62 p.
6. Tyukov A.A. Psychological aspects of educational cooperation. // Foreign languages at school. - 1988. - № 3. - P. 27-30.

#### **Stepanova T.Y. Ways to enhance the speech interaction of students in learning a foreign language**

**Abstract.** The article considers the peculiarities of teaching interactive aspect of communication in foreign language lessons. Special attention is paid to the problem of formation of skills of verbal interaction between students. Subtypes of interaction that form the speech behavior of the teacher, student or class.

**Keywords:** *speech interaction, interactional aspect of communication, foreign language, intercultural communication*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of  
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.  
1022 Budapest, Balogvár u. 1.  
[www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)