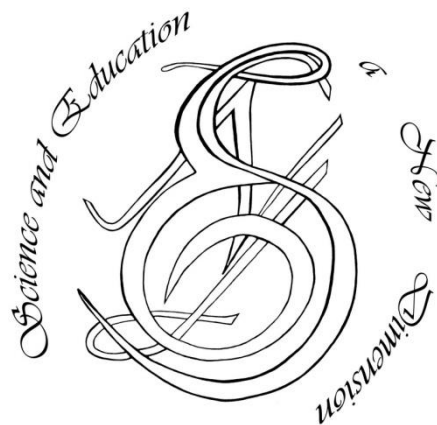


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

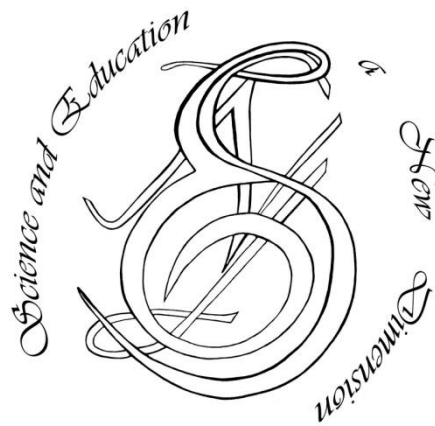
e-ISSN 2308-1996

VI(73), Issue 175, 2018 Sept.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

HTTPS://DOI.ORG/10.31174/SEND-PP2018-175VI73

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

Ferenc Ihász, PhD in Sport Science, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

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
Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

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

László Kótis, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

Larysa Klymanska, Doctor of Political Sciences, associated professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Lviv Polytechnic National University, Ukraine

Liudmyla Sokurianska, Doctor of Science in Sociology, Prof. habil., Head of Department of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University

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, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

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

Oleksii Marchenko, Doctor of Science in Philosophy, Head of the Department of Philosophy and Religious Studies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

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

Perekhrest Alexander, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

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

Sokuriaynska Liudmyla, Doctor of sociological science. Prof. Head of Department of Sociology. V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

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

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

Tetiana Hranchak, Doctor of Science Social Communication, Head of department of political analysis of the Vernadsky National Library of Ukraine

Valentina Orlova, Doctor of Science 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 of 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 co-authors. 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:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87; ICV 2016: 73.35

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY.....	7
Нетрадиційний урок як сучасний спосіб слідування сучасній доктрині освіти в Україні <i>С. В. Баранова, О. В. Назаренко, Н. А. Приходько, К. П. Плетенко.....</i>	7
Conceptual Understanding of Newton’s Laws of Motion as a Phenomenological Experience <i>Edsel O. Coronado, Chive G. Gabasa.....</i>	11
Особливості навчання науковому стилю мовлення іноземців на заняттях з української мови <i>С. В. Лазаренко.....</i>	14
Обґрунтування моделі компетентного випускника закладу середньої освіти <i>І. Нестерова.....</i>	17
Danish context of higher pedagogical education: training of teachers for Folkeskole <i>A. O. Roliak.....</i>	21
Роль образного мислення у процесі навчання <i>А. А. Романюк.....</i>	25
Key descriptors and level of intercultural competence of the future fashion designers <i>К. Ryabchikova, Т. Popova, S. Nechipor</i>	29
Навчання китайської мови студентів вищих закладів освіти: стан дослідженості проблеми <i>А. С. Савченко.....</i>	33
Особливості курсу «Диференційоване навчання математики» <i>Н. А. Тарасенкова, Д. М. Лула.....</i>	36
PSYCHOLOGY.....	41
Особистісні особливості жінок із різним соціально-психологічним статусом <i>О. В. Боднар.....</i>	41
Analysis of results of expert professiographical survey of activity of managers of the international trade organization <i>V. M. Korolchuk, I. S. Ptukha.....</i>	46
Structural and typological model of internal conflict in personality <i>Т. М. Шапран.....</i>	50
Substantiation of conditions of formation in junior preschoolers’ positive attitude towards the preschool institution at the stage of adaptation <i>N. Gavrysh, N. Shklyar.....</i>	54
Статеві-вікові особливості ідентичності: крос-культурний аспект <i>О. Г. Шмиглюк.....</i>	57
Дослідження особливостей розвитку емпатії в літературно обдарованих старшокласників <i>Л. П. Журавльова, І. А. Гречуха.....</i>	64

PEDAGOGY

Нетрадиційний урок як сучасний спосіб слідування сучасній доктрині освіти в Україні

С. В. Баранова, О. В. Назаренко, Н. А. Приходько, К. П. Плетенко

Сумський державний університет, м. Суми, Україна

Corresponding author. E-mail: s.baranova@gf.sumdu.edu.ua, n.prikhodko@gf.sumdu.edu.ua, o.nazarenko@gf.sumdu.edu.ua, kri.volfy@gmail.com

Paper received 05.09.18; Accepted for publication 10.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-01>

Анотація. У статті досліджується таке поняття дидактики, як нетрадиційний урок. Визначено загальні особливості поняття «урок» для проведення зіставного аналізу та виявлення спільних й відмінних рис між традиційним та нетрадиційними уроками. У роботі представлено теоретичну розробку власних підходів до визначення прийомів проведення нетрадиційних уроків у рамках середньої та старшої школи. Нетрадиційні уроки, завдяки зміні навчального середовища, допомагають створити атмосферу зацікавленості та покращують рівень обізнаності учнів не лише з іноземних мов, але й із інших шкільних навчальних дисциплін.

Ключові слова: нетрадиційний урок, мотивуючий фактор, автономність учнів, творчий доробок, національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті.

Вивчення не лише англійської, а й інших іноземних мов стало основним фактором як індивідуального, так і національного розвитку в цілому. Для поглиблення комунікативних навичок учнів необхідно застосовувати або запровадити інноваційні методи навчання, аби зробити процес засвоєння нового цікавим та захоплюючим як для учнів, так і для вчителів. Творчість і креативність у сучасному суспільстві є тими цінними рисами, які допомагають у розвитку аналітичного мислення, логіки, вміння відрізнити правду від вимислу, а також впливають на світогляд загалом. Одним із інструментів вчителів для досягнення вищезазначених цілей є використання нестандартних уроків. Існує чимало різновидів форм проведення нетрадиційних уроків, кожна з яких вирішує певні освітні, виховні та розвиваючі завдання.

У своїх працях на тему теоретико-класифікаційних проблем визначення нетрадиційних уроків торкалися чимало дидактиків XX та XXI століть, серед яких слід відзначити такі імена, як І. В. Малафійк, І. В. Зайченко, В. М. Чайка, Н. Є. Мойсеюк. Вирішенням дидактичних проблем у школі за рахунок розробки методів, сценаріїв нестандартних уроків займалися такі вчені, як С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина, С. С. Пальчевський, тощо.

Мета даної статті дослідити шляхи подолання стереотипності традиційних підходів до викладання іноземної мови, оскільки вони більше не мають колишньої ефективності і не можуть правильно вмотивувати учнів для подальшого оволодіння мовою як під час навчання у школі, так і під час самостійного вивчення.

Методи дослідження, використанні під час написання статті, включають у себе наступні: описовий метод (інвентаризація та систематизація нетрадиційних уроків), елементи соціолінгвального аналізу (розкриття механізму творчих спрямувань вчителів у розробці планів уроків), аналіз і синтез (при створенні власного розуміння класифікаційних підходів уже попередньо розроблених дидактиками).

Загалом, національна доктрина розвитку освіти в

Україні у XXI столітті надає перевагу принципам гуманізації освіти, а також практикує переорієнтацію процесу навчання з простого засвоєння інформації до індивідуально-диференційованого підходу до методів викладання. У побудові навчального процесу в різних типах освітніх закладів використовують такі основні методологічні підходи, як системний, синергетичний, діяльнісний, прагматичний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний, компетентнісний та інші [5]. Однак у кожному з випадків основним інструментом учителів, де можливі зміни та експерименти, є урок.

Так, наприклад, за визначенням М. І. Махмутова, урок — це динамічна та варіативна форма організації процесу цілеспрямованої взаємодії (діяльності і спілкування) певного складу вчителів і учнів, яка містить у собі зміст, форми, методи і засоби навчання, і, яка систематично використовується (в однаковій відірзаності часу) для вирішення завдань освіти, розвитку і виховання у процесі навчання [3].

Існує декілька підходів до класифікації уроків, кожен з яких бере за основу окрему ознаку, важливу для навчального процесу. Уроки класифікують на основі [1]: а) дидактичної мети (І. Огородников, І. Казанцев, В. Онищук); б) мети організації занять проведення уроку (М. Махмутов); в) основних етапів навчального процесу (С. Іванов); г) дидактичних завдань, що вирішуються на уроці (Н. Яковлев, А. Сохор); д) методів навчання (І. Борисов); е) способів організації навчальної діяльності учнів (Ф. Кирюшків). Тут представлений не повний список підходів до систематизації уроків, тому логічно зробити висновок, що універсальної класифікації уроку на даний момент часу у педагогіці поки що немає. На практиці ж учителі обирають найдодільніший за їхніми планами та освітніми цілями тип уроку, підлаштовуючи його певним чином під свій темп та методику викладання.

Більшу частину уроків можна віднести до класу традиційних уроків. На думку вітчизняних спеціалістів, традиційність уроку насамперед визначає його структуру. Так, наприклад, у більшості типових уро-

ків виділяють час на організаційну частину, перевірку домашнього завдання, пояснення мети та теми уроку, актуалізацію опорних знань, вивчення нового матеріалу, його закріплення та засвоєння, організацію домашнього завдання, підведення підсумків уроку, виставлення оцінок учням.

Загалом поняття «нестандартний урок» було введено у методику наприкінці 80-х років ХХ століття. Нетрадиційними уроками зазвичай вважають такі, у яких традиційні елементи замінюються нестандартними, після чого істотно змінюється структура заняття. Характерною відмінною рисою таких уроків також є те, що у них акцент ставиться на концентрацію волевих, інтелектуальних та емоційних зусиль учнів під час їхньої підготовки до заняття і при його проведенні. Також тут слід виділити значну творчу та пізнавально-організаційну активність учнів.

У нестандартному уроці відсутні жорсткі вимоги до планування уроку. У порівнянні з традиційними формами він характеризується більшою творчою складовою, розкутістю та своєрідною неформальністю; у ньому також необхідне безпосереднє залучення учасників до процесу підготовки. Часто під час таких уроків викладачем чітко не формулюються цілі та мета уроку, однак вони стають чітко зрозумілими під час уроку. Зазвичай нестандартні уроки більше до вподоби учням, але вони вимагають набагато більших затрат на підготовку та реалізацію, ніж звичайні. Деяким чином нестандартний урок є чимось середнім між виховним заходом і уроком у традиційному його розумінні.

У педагогічній практиці проведення нестандартних уроків та удосконалення методики викладання загалом розцінюється як один із найважливіших елементів підвищення якості знань і пізнавального інтересу до вивчення іноземних мов. Зміни у навчальному плані ставлять нові вимоги до професійної кваліфікації вчителів, змушуючи їх по-новому підходити до організації уроків та його системних частин.

Так само як і з традиційними формами проведення класної діяльності, існують і різні підходи до класифікації нетрадиційних форм навчання. Однак, незважаючи на різноманітність бачення видів нетрадиційних уроків, усі вони мають між собою спільні риси, до яких слід віднести підвищення рівня зацікавленості серед учнів, активізацію пізнавальної діяльності, зміни позиції педагога у якості лідера процесу навчання на партнерство з учнями, креативність та неформальність, нестандартний підхід до оцінювання результатів роботи. Також у даний список плюсів можна додати і розкриття резервних можливостей особистості (характер та вміння найліпше розкриваються у нестандартних ситуаціях), формування в учнів власного погляду на проблеми, певні феномени, а також вміння самостійно узагальнювати, систематизувати та аналізувати (що є напроцуд важливим у наш час доступу до безлічі джерел інформації, коли далеко не всі з них є достовірними), створення умов для учнівської самовмотивованості, розвиток комунікаційних умінь і навіть навичок акторської майстерності, ораторського мистецтва, тощо.

З іншого боку, не беручи до уваги переваги нестандартних уроків, чимало педагогів, хоча і вбачають у

них прогрес педагогічної думки, не вважають доцільним базувати навчальний процес тільки на таких формах проведення занять, оскільки їхніми недоліками є велика втрата часу, відсутність серйозної пізнавальної праці та невисока результативність [4].

Однак, умови реальності змушують знаходити нові підходи до викладання. Швидкий розвиток науки, зростання обсягу нової інформації сприяє формуванню соціального замовлення на пошук та впровадження новітніх освітніх технологій, адже на сьогоднішній день від сучасної школи вимагається провести гідну підготовку активних, самостійних особистостей з високим творчим потенціалом, які вміють критично мислити та являють собою спеціалістів своєї справи. Отже, серед задач учителів слід виділити основну — сприяти залученню учнів до активних видів діяльності з високим рівнем ініціативності та самостійності. Тобто можна зробити висновок, що саме учень стає головною фігурою навчального процесу. При правильному підході до підготовки та проведення занять у учнів можливо розвинути необхідність постійного пошуку знань та самовдосконалення. Роль вчителя можна розглядати не з позиції суворого наглядача, а доброзичливого радника, який допомагає розкрити соціальні та пізнавальні мотиви навчальної діяльності.

Онлайн-медіа міцно закріпилися в нашому повсякденному житті. Роль мас-медіа настільки велика, що без інформації, що розміщується в мережі Інтернет, тощо, людина буде відчувати брак новин і знань про обстановку у місті, країні та світі. Засоби масової інформації дають можливість відшукати найактуальніші новини як пізнавального, так і розважального характеру. Тому проведення уроків-телепередач з огляду на вище зазначене є досить цікавою формою роботи.

Неординарність таких уроків полягає у тому, що вони сприяють формуванню в учнів уміння узагальнювати та аналізувати [2]. Можливим сценарієм проведення нестандартного уроку може стати урок-телепередача. Структурою такого уроку є фрагменти із найбільш популярних програм минулого і сьогодення: «Поле чудес», «Розсміши коміка», «Хто зверху?», «Україна має талант», «Голос країни», «Найрозумніший», «Все буде добре», «У пошуках істини», тощо, побудованих на предметному навчальному матеріалі. Вибір програми здійснюється з огляду на можливості навчальної теми уроку. Для підготовки до проведення уроку вчитель створює ініціативну учнівську групу, у ході роботи з'ясовуються організаційні моменти, який буде склад журі, кого з зірок буде запрошено на телепрограму, тощо. Кожен учасник ініціативної групи відповідає за свою частину підготовки, до якої залучають і інші учні класу. Перед проведенням подібних заходів класну кімнату прикрашають у відповідному стилі. У сценарій уроку органічно вплітаються кінопрограма (показ навчального кінофільму, фрагмента, епізоду, відеокліпу), рекламна пауза, музична вставка. Під час уроку робляться записи в робочих зошитах, малюються схеми, пишуться формули, створюються *MindMap*, тощо. На таких уроках простежуються міжпредметні зв'язки, тому одним із варіантів проведення уроку-телепередачі можна вва-

жати інтегрований урок з участю декількох учителів з інших навчальних дисциплін. Метою таких уроків слід розглядати виявлення лідерських якостей учнів, пробудити інтерес до самостійної роботи, дати можливість креативного прояву себе та розвивати вміння працювати в команді. Такі заняття також дають уявлення про професію журналіста, телеведучого, редактора, сприяють розвитку ораторських та акторських здібностей учнів. Урок-телепередача — це своєрідна рольова гра, що максимально наближає учнів до реального життя і є основним аспектом мотивації під час використання цієї форми роботи.

Як підсумок уроку доцільно використовувати метод «мікрофон», аби учні мали змогу висловити свою точку зору, обґрунтувати її, провести загальний аналіз усіх висловлених думок. Урок-телепередача — спільна навчально-пізнавальна, ігрова та творча діяльність учнів, яка добре розвиває діалогічне та монологічне мовлення, а також підвищує зацікавленість учнів у поєднанні вивчення англійської мови з іншими навчальними дисциплінами.

Урок-твір може стати цікавим інструментом для розвитку учнівської креативності та вміння оформлювати свої думки та ідеї на письмі, звертаючи при цьому особливу увагу на граматику, правила пунктуації, стилістичні норми іноземної мови. Уроки цього типу мають таку структуру: вступне слово вчителя (5 хв), творча робота груп (10 хв), обговорення діяльності груп і висновки (25 хв), підбиття підсумків (5 хв) [2]. Клас поділяється на декілька груп, кожна з яких отримує своє завдання. Для оцінки роботи кожної групи обирається журі. Після закінчення роботи учні доповідають про результати роботи та демонструють їх (наприклад, зачитують вголос весь написаний твір або найцікавіші уривки). Як тему даного типу уроків пропонуємо розглянути відносно новий жанр фентезійної літератури мешап-прозу. Значний успіх мешапроманів за короткий термін їх існування (творів С. Грема-Сміта «Гордість й упередження і зомбі» (перший автор — Дж. Остін, 2009) і «Авраам Лінкольн: мисливець на вампірів» (2010), Дж. Остін і Б. Х. Уінтера «Розум, почуття і гади морські» (2009), А. Е. Мурета «Королева Вікторія. Мисливиця на демонів» (2012) і т. ін.) дає змогу використовувати даний літературний матеріал як засіб заохочення студентів до письмово-творчої роботи, а також такі роботи слугують гарним прикладом поєднання на перший погляд непеєднуваного, що сприяє розвитку критичного мислення, креативності, логіки, а також уміння редагувати, підбирати факти, тощо. Тому на уроці вчитель після пояснення жанрової особливості подібних робіт може поділити клас на декілька груп, кожна з яких отримує завдання поєднати свій улюблений твір з іншою історичною епохою, наприклад, потім слідує етап із застосуванням методу «мозкового штурму», після чого — підведення підсумків.

Для підвищення рівня конкурентоспроможності серед учнів та їхнє вміння швидко реагувати в стресових ситуаціях слід використовувати уроки-вікторини, які можуть стати гарною альтернативою проведення контрольних робіт і залікових уроків з теми. Хід уроку може йти наступним чином: спочатку діти діляться попередньо підготованими цікавими фактами з теми,

далі беруть участь у вікторині, питання якої розглядалися на попередніх уроках або були задані для самостійного опрацювання, конкурс «Словесний крокодил», де учні пояснюють слова з теми, не називаючи його, або інша його варіація гра «Аліас», коли за обмежений час учні пояснюють слова, зазначені у них на картках, попередньо підготованих вчителем з активним вокабуляром або будь-якою розглянутою інформацією з теми.

Урок-розслідування [2] орієнтований на самостійний пошук учнями відповідей на поставлені проблеми, заохочує їх приймати активну участь у розв'язанні головоломок, розвиває вміння використовувати дедукцію та індукцію. Даний тип уроку сприяє формуванню логічної культури учнів та вмінню знаходити вихід із нестандартних ситуацій, що показує гнучкість розумових здібностей, витривалість у стресових ситуаціях та здатність пристосовуватися до змінних умов навколишнього середовища. Так, наприклад, будь-який урок, пов'язаний з діяльністю відомих авторів детективної літератури може супроводжуватися частиною, де учні не тільки презентують попередньо підготований матеріал з приводу визначних літературних надбань цього жанру (у вигляді зашифрованих анаграм чи загадок про назви цих робіт, кросвордів або ж ребусів), а також містити нестандартні вправи на перевірку вміння працювати в групі, швидко реагувати та аналізувати. Одним із варіантом нестандартних вправ є загадки на латеральне мислення ("situationpuzzles", "lateralthinkingpuzzles", "yes-nopuzzles"). Учні отримують ситуації для розгляду з певним питанням, на яке треба дати відповідь. Для цього учні ставлять ведучому гри питання таким чином, аби можна було відповісти тільки «так» або «ні», таким чином поступово учні приходять до правильних результатів. Навіть абсурдні з першого погляду ідеї розглядаються, адже такі загадки фокусуються на інноваційності запропонованих ідей.

Урок-змагання є ще одним видом проведення нестандартного уроку. Зазвичай на ньому клас поділяється на дві групи, які мають приблизно однаковий рівень знань. Серед учнів цих груп обираються капітан та консультант, який допомагатиме слабшим учнями команди [2]. Структурними елементами таких занять є різноманітні конкурси. Важливо зазначити, що учитель заздалегідь попереджає учнів, що у ході уроку оцінюватиметься не тільки робота кожної групи загалом, але й кожного учня окремо. За кожну відповідь ставляться оцінки, у кінцевому рахунку перемагає та команда, яка набирає більшу кількість балів. Можливі варіанти змагань наступні: гра "Verb, Adjective, Noun", де кожен учень до запропонованого дієслова має утворити прикметник та іменник; гра "Synonym Vocabulary Builder", де учні утворюють синонімічні пари; гра "LolSpeak", де учні розшифровують звичайні скорочення особистого листування; гра "EnglishProverbsandIdioms", де учні мають з'єднати початок і закінчення англійських ідіом та прислів'їв. Такі уроки проходять жваво і динамічно. Метою таких занять є розвиток усного мовлення, повторення пройденого матеріалу та використання отриманих знань на практиці, а також виявлення «білих плям» у знаннях учнів, оскільки завдання конкурсів можуть

бути дуже різнобічними.

Урок-спектакль у формі судового засідання [2] ознайомлює учнів зі специфікою таких професій, як суддя, адвокат, прокурор, сприяє вивченню окремих законів правової системи іншої країни та допомагає розглянути їх у зіставному аспекті з наявними у рідній державі. Кожен із учнів, отримавши свою роль у імпровізованій виставі, має підготувати свій виступ, для цього використовуючи додаткові релевантні джерела інформації (які може надати вчитель). Так, наприклад, темою судового обговорення може стати фільм або ж твір, де існують суперечливі погляди щодо правильності винесення вироку та визначення вини підсудного.

Отже, з вище наведених планів проведення нестандартних уроків стає очевидним, що не існує єдиної стандартної схеми для їх втілення. Нетрадиційний урок — це перш за все результат творчого доробку і пошуку вчителів. Для вирішення проблеми, як сконструювати такий урок, які закономірності впливають на процес в цілому, які рекомендації можуть допомогти при вирішенні цієї задачі, необхідно ознайомитися з різними видами таких уроків і практично реалізувати їх відповідно до теми уроку за календарним

планом.

Результати дослідження дають можливість зробити наступний загальний висновок: незважаючи на відсутність уніфікованого підходу до визначення нетрадиційного уроку, оскільки кожен дидактик виділяє якісь окремі риси, важливі для втілення певних освітніх цілей, у даному аспекті він не є глобальною проблемою, оскільки відкриває вчителям простір для формування власного творчого та креативного підходу. Нетрадиційні уроки дозволяють навіть наявний інструментарій для проведення традиційних уроків застосувати з більшою ефективністю у нестандартних ситуаціях у класі та допомагає підвищити продуктивність роботи на уроці та у позаурочний час, присвячений підготовці до занять. Нетрадиційні уроки привносять елемент імпровізації, хоча і є доволі складним у плані підготовки явищем, однак сприяють формуванню дружніх відносин між вчителями та їхніми учнями. Також вони допомагають відкриттю нових обрисів у методиках розвитку вмінь і навичок учнів, роблячи процес засвоєння величезних обсягів інформації цікавим та сприйнятливим як для учнів, так і їхніх вчителів, що спричинено потребами сучасного суспільства, більш легким.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник / І. В. Зайченко. — Київ : «Освіта України», 2008. — 528 с.
2. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи / І. В. Малафійк. — Київ : Слово, 2015. — 632 с.
3. Махмутов М. И. Современный урок : Вопросы теории / М. И. Махмутов. — М. : Педагогика, 1981. — 191 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник / Н. Є. Мойсеюк. — Київ : Саммит-Книга, 2007. — 656 с.
5. Чайка В. М. Основи дидактики : навчальний посібник / В. М. Чайка. — Київ : Академвидав, 2011. — 238 с.

REFERENCES

1. Zaichenko I. V. Pedagogics :textbook / I. V. Zaichenko. — Kyiv : "Education of Ukraine", 2008. — 528 p.
2. Malafiiik I. V. Didactics of the modern school / I. V. Malafiiik. —Kyiv : Word, 2015. — 632 p.
3. Makhmutov M. I. The modern lesson : Theory questions / M. I. Makhmutov. — M. : Pedagogy, 1981. — 191 p.
4. Moiseiuk N. E. Pedagogy : textbook / N. E. Moiseiuk. Kyiv: Summit Book, 2007. — 656 p.
5. Chaika V. M. The Basics of Didactics : textbook / V. M. Chaika. — Kyiv : Academic Edition, 2011. — 238 p.

Non-traditional Lesson as a Modern Way to Follow the Modern Doctrine of Education in Ukraine

S. V. Baranova, O. V. Nazarenko, N. A. Prykhodko, K. P. Pletenko

Abstract. This article studies the concept of a non-traditional lesson in didactics. The article defines the general features of the notion of a lesson for comparative analysis to identify common and distinctive features between traditional and non-traditional lessons. The paper presents the theoretical development of own approaches to the methods of conducting the non-traditional lessons in the middle and high school. Due to changing circumstances during the educational process, the non-traditional lesson helps create an atmosphere of interest and improves student's knowledge of foreign languages and other subjects of school curriculum.

Keywords: non-traditional lesson, motivating factor, student's autonomy, creative contribution, national doctrine of education development in Ukraine in the XXI century.

Conceptual Understanding of Newton’s Laws of Motion as a Phenomenological Experience

Edsel O. Coronado, Chive G. Gabasa

West Visayas State University, Iloilo City, Philippines
 Corresponding author. E-mail: edselcoronado2017@gmail.com

Paper received 05.09.18; Accepted for publication 10.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-02>

Abstract This paper examined the students’ phenomenological experiences in their conceptual understanding Newton’s laws of motion. The participants in this research were 3 physics college students in a Teacher Education Institution in Iloilo City, Philippines. The data in this research were gathered through individual semi-structured interview to each of the participants. The explication of the data through phenomenological analysis (Hycner, 1999). The study revealed that the phenomenological experiences of students in his/her teacher in understanding Newton’s laws of motion were teacher demonstration, reviewing the previous topic, giving situations to analyze, getting volunteers for the activities, application of topic to our daily life situation, using analogies to motivate the students, familiarize the basic concepts about Newton’s laws of motion, relate the equations from other situations. The researchers further found that the phenomenological experiences of students help build their conceptual understanding about Newton’s laws of motion by seeing it to understand, give and take knowledge, teaching styles, and students participation. Results also showed that teachers’ teaching style also determines how the students will respond, at times receptive, sometimes withdrawn. The pedagogy of the teacher also affects the students understanding and these are the reasons of students: intimidating teacher, open mindedness, eagerness and interest in teaching, and use of words. Moreover, it was pointed out that students also play an important role in the teaching-learning process. The students should not lie only to the teachers but they should do research or read books in the library. Furthermore, students gave some suggestions to refine the teaching-learning process and these are using visual aids, models or representations, and teaching styles should coincide with the students multiple intelligences to achieve understanding. Finally, the teachers; skill in employing interesting, challenging and relevant teaching methodologies which motivate the students to actively participate and manage their own learning serves as the best guarantee of beneficial and respectful classroom control and making the teaching-learning process fruitful. Both enjoy a winning situation, the students gaining knowledge and useful information on one hand and the teachers feeling satisfied and rewarded in seeing them learn.

Keywords: Constructionism, Conceptual Understanding, Newton’s Laws of Motion, Phenomenology

Background of the Study. Over the past three decades, the study of conceptual change has been a major research area within science education (Duit & Treagust, 2012), especially on the topic of Newton’s laws of motion for both physics majors and non-physics majors (Spyrtou, Hatzikraniotis & Kariotoglou, 2009; Tao & Gunstone 1999). Mechanics is known as an extremely difficult field to be taught. Students come to science lessons with their own pre-instructional conceptions that are differing from science views (Treagust & Duit, 2008). These preconceptions or misconceptions encompass fundamental concepts about velocity, acceleration or force and the basic laws such as Newton’s laws of motion. Often, students are not aware of the fact that velocity, acceleration and force have a direction, that they are vectors. Students also have an alternative understanding of the relationship of these entities of physics (Schecker & Wiesner, 2011; Wodzinski, 1996). Many students conserve these incorrect beliefs, even after science instruction, so they are handicapped in learning the scientific views about force and movement (Duit & Treagust, 2012). Although misconceptions are rather resistant to change, effective theories may help to overcome them. Different scientific approaches, for example a dynamic concept of mechanics (Wilhelm, 2005), are expected to promote conceptual development and direct students’ conceptual knowledge towards the right way in physics education.

Why Study Conceptual Understanding of Newton’s Laws of Motion?

This study serves as a reference to college physics instructors/professors to determine the effective strategy in making students conceptual understanding in Newton’s Laws of Motion more meaningful.

Research Purpose and Questions

The purpose of this study was to examine the students’ phenomenological experiences in their conceptual understanding of Newton’s Laws of Motion of college physics students at a Teacher Education Institution in Iloilo City of the Academic Year 2014-2015.

In order to achieve the research purpose, this study was guided by the following research questions:

1. What phenomenological experiences encountered by students in their conceptual understanding of Newton’s Laws of Motion?
2. How do these phenomenological experiences build conceptual understanding of Newton’s Laws of Motion?

Overview of the Epistemological and Theoretical Framework

As an interpretative study, this research is situated in the epistemology of constructionism (Crotty, 2003) and the theoretical perspective of phenomenology (. According to Crotty (2003), meanings are constructed by human beings as they engage with the world they are interpreting.

Epistemology	Theoretical Perspective	Micro-Theories
<ul style="list-style-type: none"> • Constructionism (Crotty, 2003) 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretivism (Schwandt, 1994) ✓ Phenomenology (Husserl, 1931) 	<ul style="list-style-type: none"> • Phenomenological Research (Husserl, 1931)

Constructionism Paradigm. The constructivist view of learning has made a major impact on science education, particularly during the past decade (Treagust, 1996). The implications for a science curriculum centered on a constructivist philosophy were identified initially in a number of research studies which focused on students' concept learning in science (Driver & Oldham, 1986). The constructivist view of learning has had the most noticeable influence on curriculum thinking in science since 1980 (Wubbels & Brekelmans, 1997). From an educational standpoint, students construct knowledge as they attempt to make sense of what is being taught by trying to fit it in with what they already knew. Ernst Von Glasersfeld (2005) proposed a radical form of constructivism, which advances the notion that knowledge is not a kind of product that exists apart from the knower but an activity or process that has purpose and direction. The validity of a knowledge claim is not to be found in the relationship of reference or correspondence to an independently existing world; rather, a claim is thought to be valid if it is viable or if it provides functional fit, that is, if it works to achieve a goal (Denzin & Lincoln, 1994).

Phenomenology. According to Husserl (1931), Phenomenology invites us to set aside all previous habits of thought, see through and break down the mental barriers which these habits have set along the horizons of our thinking . . . to learn to see what stands before our eyes. For a start, researchers claiming to be phenomenological talk of studying experience from the point of view or perspective of the subject. What phenomenologists are interested in is everyday experience, experience as people understand it in everyday terms. If they talk at all of phenomenon, it is either used interchangeably with experience or presented as an essence distilled from everyday accounts of experience, a total picture synthesized from partial accounts.

Research Design. In this study, the phenomenological method was used. It deals about the structures of conscious experience as experienced from the first-person point of view, along with relevant conditions of experience. According to Husserl (1931), our experience is directed toward — represents or “intends” — things only *through* particular concepts, thoughts, ideas, images, etc. These make up the meaning or content of a given experience, and are distinct from the things they present or mean.

The participants of the study were the three (3) fourth year college physics students of a Teacher Education Institution for the second semester of the school year 2015-2016.

This study started when the students make written reflections on how they conceptually understand Newton's laws of motion were the first step in this study. The researchers gathered the written reflections and analyzed the results. After analyzing the results of the written reflections the researchers distributed the consent form to the participants for the in-depth interview. Then the researchers also sought signatures of participants and right away informed them of the possible schedule of the interview – to gather more reliable data on their conceptual understanding of Newton's laws of motion, the researchers suggested picture documentation.

According to Hycner (1999), “analysis” has dangerous connotations for phenomenology. The term “analysis” usually means a breaking into parts and therefore often means

a loss of the whole phenomenon. While “explicitation” implies an investigation of the constituents of a phenomenon while keeping the context of the whole (Hycner, 1999). Now that the term “explicitation” has been clarified, we can turn to a simplified version of Hycner's (1999) explicitation process which we used. This explicitation process has five steps or phases which are: (1) Bracketing and phenomenological reduction, (2) Delineating units of meaning, (3) Clustering of units of meaning to form themes, (4) Summarizing each interview, validating it and where necessary modifying it, and (5) Extracting general and unique themes from all the interviews and making a composite summary. The researchers concludes the explicitation by writing a composite summary, which must reflect the context or horizon from which the themes emerged (Hycner, 1999; Moustakas, 1994).

Results. Findings of the study using phenomenological analysis (Hycner, 1999) revealed that the phenomenological experiences encountered by students in the conceptual understanding of Newton's Laws of Motion were teacher demonstration, topic review, asking questions by the teacher, analysing situations, real life application of the topic, analogies as student motivation, familiarization of basic concepts in Newton's Laws of Motion, relating equations to other equations, experimentation, integration of concepts to real life situations.

Thru the phenomenological experiences, the students were able to conceptually understand Newton's laws of motion when they were able to see it (visual representation) in order to understand, teacher adjustment to teaching pedagogy, student participation, relate one variable to another in equations (derivation of equations), and Newton's Laws of Motion are mechanisms that can be encounter in daily life.

The findings also revealed that the pedagogy of the teachers through the students lens that affects students conceptual understanding are intimidating teacher, teacher's eagerness and interest of the topic, and simple words to describe/explain.

Based on the findings of the study, the learner's role in building conceptual understanding are listen attentively and understand the relationship of the variables rather than memorizing the formula.

Furthermore, when the learners would like to suggest some strategy to refine the teaching-learning process in understanding Newton's Laws of Motion and these are visual aids, using models and computer simulation of motions.

Conclusion.

1.) The phenomenological experiences of students described the experiences of students in his/her teacher in understanding Newton's laws of motion were teacher demonstration, topic review, asking questions by the teacher, analyzing situations, real life application of the topic, analogies as student motivation, familiarization of basic concepts in Newton's Laws of Motion, relating equations to other equations, experimentation, integration of concepts to real life situations.

2.) The students phenomenological experiences build conceptual understanding explained how students achieved understanding of Newton's Laws of Motion. They were able to build their understanding by “to see is to understand”, Lyn emphasized that “in order to understand New-

ton's laws of motion, you need to see it through demonstration". Moreover, "teacher adjustment to teaching pedagogy" is also important for the students to build understanding. The teacher should adjust on the learners capability whether they are fast or slow learners. The teacher should also look through the Multiple Intelligences of the

students. Furthermore, "Student participation" plays also an important role in the teaching-learning process. Giving examples of Newton's Laws of Motion in our day to day life encounter would greatly contribute to the students conceptual understanding.

REFERENCES

- Crotty, M. (2003). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. London: Sage.
- Duit, R., & Treagust, D. (2012). How Can Conceptual Change Contribute to Theory and Practice in Science Education? In B. J. Fraser, K. Tobin & C. J. McRobbie (Eds.), *Second International Handbook of Science Education* (pp. 107-118): Springer.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118-138). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spyrtou, A. Hatzikraniotis, E. & Kariotoglou, P. (2009). Educational software for improving learning aspects of Newton's Third Law for student teacher. *Educ Inf Technol* (2009) 14:163-187 DOI 10.1007/s10639-009-9087-y.
- Tao, P. & Gunstone, R. (1999a). The process of conceptual change in force and motion during computer supported physics instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(17), 859-882.
- Treagust, D., & Duit, R. (2008). Conceptual change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education. *Cultural Studies of Science Education*, 3, 297-328.

Особливості навчання науковому стилю мовлення іноземців на заняттях з української мови

С. В. Лазаренко

ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”

Corresponding author. E-mail: lazarenkosvet@mail.ru

Paper received 03.09.18; Accepted for publication 10.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-03>

Анотація. У статті розглянуті деякі особливості навчання науковому стилю мовлення іноземців на заняттях з української мови. А саме: запропонована лінгвометодична модель навчання науковому письмовому стилю мовлення іноземних громадян, які навчаються в Україні, схарактеризовані етапи роботи над формуванням наукового стилю мовлення інофонів на заняттях з української мови, описана система вправ, що сприятимуть ефективному вдосконаленню вмінь і навичок іноземців складати українською мовою наукові тексти. Крім того, схарактеризовані певні труднощі, що виникають у інофонів під час навчання науковому стилю мовлення на заняттях з української мови, та окреслені певні шляхи їх подолання.

Ключові слова: науковий стиль, інофони, українська мова як іноземна

Вступ. Актуальність дослідження. Останнім часом у лінгводидактиці з'являється все більше досліджень, що пов'язані з особливостями формування наукового стилю мовлення в студентів. Серед них виокремлюємо такі: 1) вивчення принципів відбору та організації матеріалу для навчання науковому стилю мовлення (В. Бойко, М. Хамітова); 2) дослідження особливостей навчання усному науковому мовленню (Л. Смирнова, І. Авхачева); 3) розгляд питань навчання письмовому науковому мовленню людей різного віку (Т. Леонтьєва, Н. Успенська, Т. Михельсон); 4) дослідження деяких аспектів навчання науковому мовленню студентів і аспірантів (С. А. Вишнякова, Г. Н. Сергеева); 5) вивчення впливу психологічних і вікових особливостей людей на навчання їх науковому мовленню (Г. Каневська, О. Сергеева, Л. Войтук); 6) розгляд певних питань навчання науковому стилю мовлення в різних умовах навчання (короткотривалі та довготривалі курси, факультети підвищення кваліфікації тощо) (Т. Рибіна).

Інтерес до проблеми формування наукового стилю мовлення в студентів не випадковий, адже сформованість у фахівця наукового стилю мовлення є одним з показників його професійності. Це стосується також іноземців, які здобувають освіту у вищих навчальних закладах України, адже вони досить часто беруть участь у наукових конференціях, семінарах, на старших курсах виконують курсові проекти. Натомість в програмі підготовки іноземців іноді відсутній курс навчання написанню наукових текстів українською мовою. Це й обумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета. Мета дослідження – проаналізувати особливості навчання науковому стилю мовлення іноземців на заняттях з української мови.

Результати та їх обговорення. Переосмислюючи концептуальну спрямованість навчального процесу, ґрунтуючись на змісті мовного та мовленнєвого матеріалу, що репрезентований в сучасних нормативних документах і навчальних посібниках, орієнтованих на навчання іноземних студентів українській мові, пропонуємо лінгвометодичну модель навчання науковому стилю мовлення іноземців на заняттях з української мови. У цій моделі чітко окреслені етапи навчання, визначена мета кожного етапу, схарактеризовані елементи навчання та компоненти змісту навчання, зазначені методи, що сприяють оптимізації процесу навчання та дозволяють

досягнути результатів за найменшою витратою сил викладача та студента, визначені форми контролю результатів. Пропонована модель передбачає три етапи формування наукового стилю мовлення іноземців на заняттях з української мови. Схарактеризуємо їх.

1. Когнітивно-збагачувальний. Основна мета цього етапу – сформувати в студентів поняття про лінгвістичні, змістові та структурно-композиційні особливості різних жанрів письмового наукового тексту, навчити їх правильно вживати наукові терміни, а також фрази-кліше, характерні для певного жанру письмового наукового тексту. Основними елементами предмета навчання на цьому етапі є теоретичні знання та лексичний матеріал. Компонентами змісту навчання на цьому етапі є лінгвістичні та методичні терміни, слова загальнонаукової лексики, фрази-кліше, що активно функціонують у науковому письмовому тексті, лінгвістичні й структурно-композиційні особливості різних жанрів наукового письмового стилю, функціонально-стилістичні особливості вживання одиниць мови у текстах різних жанрів наукового стилю. На цьому етапі основними методами навчання є: бесіди, пояснення, лекції, ілюстрації, тренувальні вправи, а саме: аналіз аутентичних українських текстів різних жанрів наукового стилю, їх зіставлення та вияв особливостей; добір українських наукових термінів, а також фраз-кліше, найбільш релевантних для певного письмового наукового тексту; знаходження та виправлення помилок в аутентичних українських наукових текстах. Контроль результатів навчання на цьому етапі здійснюють за допомогою вправ, спрямованих на: знаходження найбільш релевантного терміна, слова загальнонаукової лексики чи фрази-кліше, для заповнення пропуску в мікротексті; встановлення жанрової належності наукового тексту; знаходження помилок лінгвістичного або структурно-композиційного оформлення українського наукового письмового тексту певного жанру.

2. Репродуктивно-діяльнісний. Основна мета цього етапу – сформувати у студентів уміння та навички ділити науковий текст на смислові частини, виокремлювати головну інформацію, знаходити ключові слова, здійснювати компресію аутентичних українських наукових текстів. Елементами предмета навчання на цьому етапі є навчальні мікротексти наукового стилю різних жанрів. Компонентами змісту навчання на цьому етапі є: рецеп-

тивно-репродуктивні лексико-граматичні навички та аналітико-синтетичні навички, тобто навички сприймати лексико-граматичний матеріал, аналізувати його, здійснювати його компресію та на основі отриманої в результаті компресії інформації складати плани до наукових текстів. Основними методами навчання на цьому етапі є: тренувальні вправи, спрямовані на формування та розвиток умінь і навичок ділити текст на смислові частини, виокремлювати основну інформацію в кожній з них, знаходити ключові слова, складати плани до тестів, об'єднувати мовленнєві зразки в науковий текст певного жанру, завершувати чи поширювати наукові мікротексти. Контроль результатів навчання на цьому етапі передбачає опанування такими вміннями та навичками: сприйняття аутентичного українського наукового тексту, поділ його на смислові частини, знаходження в цих частинах основної інформації та ключових слів, здійснення компресії тексту (шляхом: 1) опущення додаткової інформації, 2) опущення інформації, що повторюється змістовно, 3) поєднання схожої за змістом інформації), складання планів до наукових текстів, поєднання готових мовленнєвих зразків у письмовий науковий текст різних жанрів.

3. Професійно-творчий. Основна мета цього етапу – розвивати уміння та навички самостійно продукувати українською мовою наукові письмові тексти різних жанрів. Основними елементами предмета навчання на цьому етапі є: навчально-комунікативні ситуації та неадаптовані аутентичні українські наукові тексти різних жанрів. Компонентами змісту навчання на цьому етапі є репродуктивні та продуктивні лексико-граматичні вміння та навички, перші передбачають уміння та навички спочатку сприймати аутентичний український науковий текст, аналізувати його, здійснювати компресію та на основі інформації, здобутою в результаті цього, складати власний науковий текст певного жанру, крім цього репродуктивні лексико-граматичні навички передбачають уміння поновлювати українській науковий письмовий текст певного жанру на основі питань або готових мікротекстів; продуктивні лексико-граматичні навички передбачають уміння студентів самостійно складати оставлять науковий текст українською мовою. Основними вправами на цьому етапі є: складання українською мовою наукового тексту певного жанру за поданим планом, ключовими словами, текстом-зразком; самостійне складання наукового тексту певного жанру; знаходження та виправлення помилок у готовому науковому тексті. Цей етап є найважливішим та найскладнішим, оскільки тут здійснюється робота не лише над формуванням і розвитком умінь і навичок продукувати наукові тексти різних жанрів українською мовою, а й робота над актуалізацією та вдосконаленням їхньої творчих умінь, над стимулюванням мотивації самостійно писати наукові тексти українською мовою. Тут одним з прийомів, що стане в нагоді викладачеві, є проведення занять у творчій атмосфері, наприклад, організація різних творчих презентацій-конкурсів на складання кращого наукового тексту українською мовою певного жанру на задану тему. Контроль результатів навчання на цьому етапі передбачає складання українською мовою наукового письмового тексту певного жанру.

До кожного етапу розроблена система вправ, що сприятиме ефективному формуванню наукового стилю

мовлення іноземців під час вивчення української мови. Так, на когнітивно-збагачувальному етапі пропонуємо впроваджувати такі вправи: 1) аналітико-зіставні вправи – вправи, спрямовані на зіставлення та знаходження особливостей вживання мовних і мовленнєвих явищ, що характеризують науковий стиль у рідній мові та в українській мові, а також вправи, спрямовані на зіставлення аутентичних україномовних наукових текстів різних жанрів та виявлення їхніх змістових, структурно-композиційних і лінгвістичних особливостей; 2) лексико-граматичні вправи – вправи, спрямовані на формування умінь і навичок добирати релевантні терміни, слова загальнонаукової лексики чи фрази-кліше, характерні для україномовного наукового письмового тексту таких жанрів, як реферат й анотація. На репродуктивно-діяльнісному етапі, на нашу думку, ефективними будуть: 1) аналітико-синтетичні вправи – вправи, спрямовані на розвиток умінь знаходити головну інформацію в тексті (основну думку, ключові слова), ділити текст на змістові частини, а також умінь здійснювати компресію тексту чи, навпаки, поширювати текст, додаючи інформацію; 2) трансформаційні вправи – вправи, спрямовані на формування умінь здійснювати компресію змісту тексту-першоджерела, залежно від комунікативного завдання шляхом перефразування першоджерела, а також на формування умінь і навичок складати українською мовою наукові письмові тексти таких жанрів, як: анотація та реферат, спираючись на готові мовленнєві зразки шляхом їх трансформації (перегрупування); 3) репродуктивні вправи – вправи, спрямовані на формування умінь і навичок продукувати українською мовою письмові наукові тексти таких жанрів, як: анотація та реферат, з опорою на текст-першоджерело. На професійно-творчому етапі пропонуємо впроваджувати вправи, що пов'язані з творчою діяльністю слухачів, при цьому відзначимо, що під час виконання цих вправ ступінь самостійності слухачів є найвищою. На цьому етапі пропонуємо використання таких вправ: 1) прочитайте текст, напишіть до нього анотацію (реферат), дотримуючись особливостей кожного з цих жанрів наукового мовлення; 2) підготуйте реферат на певну тему, до нього напишіть анотацію, яка б стисло репрезентувала основний зміст реферату. Також на цьому етапі можна використовувати аналітико-корекційні вправи – вправи, спрямовані на розвиток умінь знаходити в готовому науковому тексті або у власному науковому тексті недоліки, визначати їх тип і виправляти відповідно до норм наукового україномовного тексту.

Під час впровадження розробленої лінгвометодичної моделі та системи вправ формування наукового стилю мовлення іноземців у процес викладання української мови як іноземної була засвідчена їхня ефективність. При цьому відзначимо деякі проблеми, з якими зіткнулися студенти під час виконання окремих вправ, і намітимо шляхи їх подолання.

1. Недостатній словниковий запас студентів, що вважає їм дібрати адекватний термін чи слово загальнонаукового змісту, релевантного для наукового тексту. Для усунення цієї проблеми в процесі підготовки іноземців слід більш уваги приділяти збагаченню їхнього словникового запасу термінологією, при цьому не лише з науки, за якою студент здобуває освіту, а й з інших суміжних наук. Тут, на наш погляд, у нагоді стане пере-

клад наукових мікротекстів різних наук. При цьому акцентуємо, що робота над збагаченням словникового запасу іноземців термінологією має відбуватися на усіх дисциплінах, а не лише на заняттях з української мови, та систематично, починаючи з першого курсу, щоб до четвертого курсу в них була достатня база для написання наукових текстів українською мовою.

2. Недостатні знання про особливості функціонування одиниць мови в наукових текстах певних жанрів. Для усунення цієї проблеми потрібно, починаючи з перших курсів, під час викладання різних розділів української мови орієнтувати студентів на те, як вживають одиниці цього розділу в наукових текстах. Ці знання, накопичені за чотири роки навчання, на останньому курсі систематизуються та поглиблюються під час опанування розділу «Стилістика української мови», у результаті цього у студентів формується міцна теоретична та практична база стосовно вживання різних лінгвістичних одиниць в науковому україномовному тексті.

3. Недостатні вміння здійснювати компресію інформації. Для подолання цієї проблеми, на наш погляд, потрібно більше уваги приділяти формуванню в студентів вміння здійснювати компресію змісту аутентичних україномовних наукових текстів різними способами: виокремленням другорядної інформації, об'єднанням інформації однакового змісту тощо. Вважаємо актуальним з практичної точки зору розробку та впровадження на заняттях з української мови спеціальних науково-методичних посібників, що містять вправи, спрямовані на формування вміння здійснювати компресію аутентичних україномовних наукових текстів.

4. Недостатні вміння складати наукові тексти самостійно. Основною проблемою, на наш погляд, у цьому випадку є недостатній рівень творчих здібностей студентів. Тому одним із способів подолання окресленої проблеми вважаємо впровадження на заняттях з української мови вправ, спрямованих на формування творчих здібностей студентів.

Крім того, для подолання усіх вищезазначених проблем, а також для вдосконалення умінь і навичок іноземних студентів старших курсів складати українською мовою наукові тексти різних жанрів вважаємо за потрібне ввести в навчальні плани підготовки іноземних громадян у вищих навчальних закладах України спецкурс «Основи наукового мовлення».

Висновки. Одним з основних завдань підготовки іноземців на заняттях з української мови (особливо, коли мова йде про іноземних громадян, які навчаються у вищих навчальних закладах України) є формування особистості, здатної здійснювати наукову комунікацію українською мовою, зокрема, здатної продукувати україномовний науковий текст різних жанрів. Вважаємо, що найбільш ефективно цей процес відбуватиметься, якщо його цілеспрямовано та послідовно здійснювати за певною лінгводидактичною моделлю. Пропонована в статті лінгвометодична модель формування наукового стилю мовлення іноземців під час вивчення української мови чітко окреслює етапи навчання, визначає мету кожного етапу, характеризує елементи навчання та компоненти змісту навчання, зазначає методи, що сприяють оптимізації процесу навчання та дозволяють досягнути результатів за найменшою витратою сил викладача та студента, визначає форми контролю результатів. Відповідно до цієї моделі розроблена система вправ, що сприяють формуванню наукового стилю мовлення іноземців на заняттях з української мови. Апрабація пропонованої моделі та системи вправ на заняттях з української мови як іноземної засвідчили її ефективність, проте одночасно виявили низку недоліків, усунення яких можливе лише за умови систематичної міждисциплінарної роботи над формуванням наукового стилю мовлення іноземців, а також введенням до навчальних планів підготовки іноземних громадян у вищих навчальних закладах України спецкурсів, спрямованих на розвиток та вдосконалення їхніх умінь і навичок складати наукові тексти українською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кашеева А.В. Современные подходы к обучению письму на иностранном языке / А. В. Кашеева // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – №6 (052). – С.191–194.
2. Попова Т. П. Современные подходы к обучению письменной речи на английском языке [Электронный ресурс] / Т. П. Попова – Режим доступа к ресурсу: <https://nnov.hse.ru/data/2012/12/20/1303525950>.
3. Сологуб И. М. К вопросу об обучении письменной речи в процессе формирования коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] / И. М. Сологуб – Режим доступа к ресурсу: <http://www.sbmt.bsu.by/.../K-VOPROSU-OB-OBUCHENII-PISJMENNOJ-RECHI-V-PROCES>

REFERENCES

1. Kashcheeva A.V. Modern approaches to teaching writing in a foreign language / A.V. Kashcheeva // Socio-economic phenomena and processes. – 2013. – №6 (052). – P.191-194.
2. Popova T. P. Modern approaches to teaching writing in English [Electron resource] / T. P. Popova – Resource Access: <https://nnov.hse.ru/data/2012/12/20/1303525950>.
3. Sologub I. M. On the issue of written language learning in the process of formation of communicative competence [Electron resource] / I. M. Sologub – Resource Access: <http://www.sbmt.bsu.by/.../K-VOPROSU-OB-OBUCHENII-PISJMENNOJ-RECHI-V-PROCES>

Features of teaching the scientific style of speech of foreigners in classes in the Ukrainian language

S. V. Lazarenko

Abstract. In the article some features of teaching the scientific style of speech of foreigners in classes on the Ukrainian language are considered. Namely: the linguistic method of teaching the scientific style of speech of foreign citizens studying in Ukraine is offered, the stages of work on the formation of the scientific style of speech of inophones in classes in the Ukrainian language are described, the system of exercises that contribute to the effective perfection of the skills of foreigners to compose scientific texts in Ukrainian is described. In addition, certain difficulties encountered by foreigners during the teaching of the scientific style of speech in classes in the Ukrainian language are characterized, and certain ways of overcoming them are outlined.

Key words: scientific style, foreign languages, Ukrainian as a foreign language.

Обґрунтування моделі компетентного випускника закладу середньої освіти

I. Нестерова

Інститут педагогіки НАПН України, Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: nesterovairina3108@gmail.com

Paper received 05.09.18; Accepted for publication 10.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-04>

Анотація. У статті виявлено різницю між традиційною та компетентнісно орієнтованою системами навчання, проаналізовано різні підходи до обґрунтування категорій «компетенція» та «компетентність» та визначено складові ознаки моделі компетентного випускника закладу середньої освіти. Визначено, що суттєвою різницею у вказаних системах навчання є наголос на нову одиницю вимірювання навченості учнів. Автор наводить характеристику складових готовності до формування компетентності. Визначено складові ознаки всіх вказаних компетенцій моделі компетентного випускника закладу середньої освіти, які мають стати властивостями особистості, її здатностями, здібностями, вміннями, ознаками тощо.

Ключові слова: компетентнісно орієнтована системами навчання, навченість учнів, модель компетентного випускника закладу середньої освіти

Вступ. Розгортання системного розуміння поняття «компетентність» й актуалізація поняття «компетентнісний підхід» у XX столітті починається з поширенням визначених термінів на сферу бізнесу, менеджменту, маркетингу, військової справи тощо. Такий напрям обґрунтований у концепції Д. Мак Келланда [5]

Проблема значно актуалізувалась після запуску у 1957 р. в СРСР штучного супутника Землі. Зокрема, вона була мотивована на самому високому рівні в уряді США. Американці зробили порівняльний аналіз системи народної освіти США та СРСР, що дало можливість А. Трейсу «What Ivan knows that Johny doesn't» [8, с. 12] пожавити перебудову освіти на основі компетентнісного підходу. Психологи Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, розпочали досліджувати проблеми не лише означення поняття «компетентність» (performance-based education), «компетенція», а й з формування концепції, «компетентнісного навчання».

Таким чином, погляди на поняття «компетентність» у США, Європі та Україні мають свою специфіку і своєрідність. Крім цього, США не долучилися до Болонського процесу, що також накладає свій відбиток на створення єдиного підходу до формування єдиного освітнього простору навчання. З метою погодження понять компетентностей, компетентнісного підходу в рамках ЮНЕСКО у 1996 р. була розроблена платформа ключових компетентностей [2].

У 2005 р. в Європейському Союзі (ЄС) розроблено довідкову систему ключових компетенцій та компетентно-

стей для навчання продовж всього життя. Компетентність розглядалась як комбінація знань, умінь та ставлень. Ключова компетенція визначалась така, яку вимагають індивідууми для особистого розвитку, активного громадянства, соціальної інтеграції й зайнятості [8, с. 13].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемою дослідження професійної компетентності педагога займалися і займаються багато зарубіжних і вітчизняних вчених: Л. Ващенко, В. Введенський, М. Жалдак, І. Зязюн, М. Корнілова, О. Локшина, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Семенов та інші.

Таким чином, у XX столітті мотивовано у психолого-педагогічні дослідження та практику роботи освітніх закладів: запровадження парадигми компетентнісного підходу навчання; формування науково обґрунтованого поняття «компетентність», «компетенції». Компетентність визначається як сукупність знань, умінь та навичок і певний досвід їх використання для реалізації потенційних можливостей особистості. Поняття «компетентність» включає і когнітивний компонент. Він окрім певного освітнього об'єму знань, вмінь й навичок включає також емоційну складову, яка ґрунтується на двох специфічних аспектах: сформованості мотиваційних установок та усвідомленні мети власної діяльності.

Метою даної статті є виявити різницю між традиційною та компетентнісно орієнтованою системами навчання, та визначити складові ознаки моделі компетентного випускника закладу середньої освіти.

Таблиця 1. Порівняння традиційного та компетентнісно-орієнтованого навчання

Традиційна система навчання	Компетентнісно-орієнтована система навчання
Процес передачі набутого суспільством досвіду суб'єктам навчання	Процес індивідуального набуття досвіду вирішення продуктивно-орієнтованих проблем
Засвоєння визначеної навчальною програмою суми знань, умінь та навичок	Виховання гуманістичних цінностей та формування готовності до продуктивних ефективних дій
Теоретична основа: дидактичні принципи навчання та мотивація навчання	Теоретична основа: педагогіка співробітництва, профільна диференціація за можливостями, мотивація орієнтації на потенціальні цілі розвитку особистості
Забезпечення системного контролю учителя, адміністрації за бальною системою оцінювання	Рейтингова, накопичувальна система оцінювання, забезпечення мотивації самооцінки та самоконтролю
Орієнтація на середнього за рівнем знань учня	Орієнтація на багаторівневу оцінку компетентності учня
Роль учителя: забезпечити учнів системою знань, умінь та навичок, підготувати до майбутнього життя	Роль учителя: організатор учіння учнів, помічник у самостійному навчанні
Роль учня: всебічно гармонійно розвинена особистість на базі загальної середньої освіти	Роль учня: на базі обов'язкових компетентностей, окреслених Стандартом здобути профільні компетентності

Виклад основного матеріалу. Початок ХХІ століття характеризується значним посиленням процесу диференціації освіти та розвитку теорії й практики особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів. Набуття ж життєво-важливої компетентності є запорукою успішної професійної діяльності майбутнього спеціаліста.

Суттєвою різницею у вказаних системах навчання є наголос на нову одиницю вимірювання навченості учнів [4, с. 14]. Компетентнісна особа – це така особа, коли вона здатна дати результат внаслідок її діяльності, настільки вона здатна розв'язувати практичні завдання, настільки її діяльність ефективна. Сукупність особистих якостей, знань, умінь, навичок, способів дій, які необхідні для продуктивної діяльності утворюють компетенції. Тоді під компетентністю ми розуміємо здатність учня володіти компетенціями: ціннісними, змістовими, загальнокультурними, особистісного самовдосконалення. «Компетенція є нормативною, ідеальною метою освітнього процесу, що моделює якості випускника, а компетентність – його результатом, рівнем прояву (сформованості). Поняття

«компетенція» пов'язане зі змістом сфери діяльності, а «компетентність» – з особистістю, із здатністю особи ефективно діяти у стандартних і нестандартних ситуаціях» [4, с. 57].

Успішне формування компетентності залежить від мотиваційної забезпеченості навчально-виховного процесу. Мотивація навчання ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність учня, його готовність до первинного засвоєння знань. Ми окреслили характеристики складових готовності до формування компетентностей: критерії ефективності, показники, методика оцінювання (таблиця 2). Потреба не визначає характеру діяльності, її предмет окреслюється тоді, коли учень починає діяти. Спонукальна (мотиваційна) складова навчальної експериментальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання. Важливою умовою навчання є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Емоційне переживання пізнавальної потреби постає як інтерес.

Таблиця 2. Характеристика складових готовності до формування компетентності

<i>Критерії ефективності</i>	<i>Показники</i>	<i>Методики оцінювання</i>
Особистісна рефлексія навчальних досягнень	Рівень розвитку критичного мислення	Статистичний аналіз результатів
Мотивація навчання	Рівень активізації пізнавальної активності учнів	Експертне оцінювання, аналіз результатів анкетування, тестування

У різних джерелах можна відшукати різні підходи до тлумачення понять «компетенція» і «компетентність», певні аспекти процесу формування компетентностей, проблеми оцінювання їх сформованості в учня.

Отже, компетенція виступає для вчителя як завдання: давати знання, уміння, навички, формувати досвід, формувати здатності особистості. А компетентність – це вже сформована та чи інша властивість, спроможність, здатність особистості.

Різні підходи до обґрунтування категорій «компетенція» та «компетентність» проаналізовано в праці В. Введенського, який вважає, що введення поняття компетенції в термінологічну систему сучасної теорії освіти і педагогічну практику дасть змогу отримати деяку «додаткову вартість», а в цьому і полягатиме евристичний потенціал компетентнісного підходу в освіті [1].

Спільним для всіх спроб сформулювати визначення компетенції є розуміння її як здібності (чи готовності) індивіда вирішувати різноманітні проблеми. Компетенція виявляється у сукупності знань, вмінь та навичок, необхідних для вирішення певного завдання. Компетентність, як і компетенція, є інтегральною характеристикою особистості. Компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей людини (знання, уміння, навички), необхідних для здійснення ефективної діяльності в певній галузі, а компетентність – володіння відповідними компетенціями, які включають особисте ставлення до предмета діяльності.

Як стверджує Г.Єльнікова, компетенція – це поняття, що стосується роботи і характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним, натомість компетентність – це поняття, що стосується людини, розкриває аспекти її поведінки й забезпечує професійно якісне виконання роботи [6].

Наведені тлумачення пояснюють відмінність між поняттями «компетенція» і «компетентність», визначаючи компетенцію як еталон ефективної діяльності у певній

предметній галузі, а компетентність – як рівень опанування працівником компетенцій. На основі аналізу літературних джерел ми дійшли висновку, що компетентність – це не просто володіння знаннями (у таких випадках ми говоримо про ерудицію), але швидше потенційна готовність вирішувати завдання зі знанням справи.

Отже, компетенцій багато, вони різні. Серед цього розмаїття виділимо ті, які доцільно і необхідно формувати вже у школі. Це такі компетенції: психологічна компетенція, компетенція «уміння вчитися», громадянська компетенція, соціальна компетенція, комунікативна компетенція здоров'язберігаюча компетенція, полікультурна компетенція, інформаційна компетенція.

У педагогічній літературі є спроби створити таку модель (автори Тетяна Щербань, Іван Єрмаков та інші). Адже вона реалізує зміст освітніх галузей Державного стандарту освіти, завдяки якому і формуються ті чи інші компетентності учнів.

На сьогодні немає чітко визначених критеріїв для оцінювання рівня сформованості компетентностей учня. Більш того, автори поки що обходять це питання. Якщо скористатися ідеєю А. І. Кузьмінського щодо виявлення рівня вихованості учня, то можливо створити такий алгоритм дій по виявленню, вимірюванню та оцінюванню рівнів сформованості компетентностей учня.

В останні роки поняття компетентності викликало широку дискусію серед європейських країн-учасників Організації економічного співробітництва та розвитку, де проводилися дослідження з цієї проблематики, що відображено в Міжнародних документах Європи Міжнародної організації праці. У результаті було розроблено програму, у якій наголошується на тому, що ключові компетентності (key competencies) дають можливість особистості ефективно працювати у багатьох соціальних сфе-

рах, сприяють якісному розвитку суспільства та особистому успіху, отже, можуть бути застосовані до багатьох життєвих сфер.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі виділено десять ключових компетенцій нової української закладу середньої освіти.

Таблиця 3. Складові ознаки моделі компетентного випускника закладу середньої освіти

Здоров'язберігаюча компетенція	Інформативна компетенція
<ul style="list-style-type: none"> - турбота про власне здоров'я; - наполегливість; - енергійність; - любов до спорту; - ентузіазм; - участь у спортивних змаганнях; - відвідування секції; - самостійне щоранкове виконання вправ; - ставлення до спортивних ігор (знаю, вмію, граю); - заняття танцями тощо. 	<ul style="list-style-type: none"> - вміння одержувати інформацію з різних джерел; - вміння працювати з інформацією; - схильність до систематизації інформації у вигляді схем; - розвиненість культури записів; - естетичність в оформленні матеріалів; - рівень вмінь користування комп'ютерною технікою; - працелюбність; - посидючість тощо.
Психологічна компетенція	Компетенція «Уміння вчитися»
<ul style="list-style-type: none"> - товариськість; - потреба у перебуванні в колективі; - здатність поділитися з товаришами; - кмітливості; - допитливості; - уважності; - спокійності; - врівноваженості; - вміння доводити справу до кінця; - розсудливості; - здатність до самооцінки тощо. 	<ul style="list-style-type: none"> - бажання, хотіння вчитися; - прагнення до власного удосконалення; - розумова активність; - ретельність; - почуття обов'язку; - наполегливість; - вміння визначати головне у роботі; - вміння спланувати свої дії; - вміння планувати свій час; - організованість; - розуміння власного «Я»; - задоволення досягненням тощо.
Комунікативна компетенція	Громадянська компетенція
<ul style="list-style-type: none"> - знання і любов до рідної мови; - знання і любов до державної мови; - користування державною мовою; - уміння звертатись до товаришів; - уміння звертатись до батьків; - уміння звертатись до старших, до вчителів; - вміння слухати і чути співбесідника; - запальності; - скромності; - розсудливості; - зібраності; - доцільне використання невербальних засобів тощо. 	<ul style="list-style-type: none"> - почуття власної гідності; - любов до батьків; - любов до Батьківщини; - ставлення до державної символіки; - любов до рідної мови; - спілкування рідною мовою; - знання державної символіки; - спілкування державною мовою; - національна гордість; - гордість за приналежність до певної національності; - гордість за державу; - почуття обов'язку; - відповідальність перед однокласниками; - повага до пріоритетів держави тощо.
Соціальна компетенція	Полікультурна компетенція
<ul style="list-style-type: none"> - почуття відповідальності; - сміливість; - людяність; - вміння долати конфлікти; - вміння попереджати конфлікт; - щедрість; - чесність; - відвертість; - взаємодопомога; - прояв доброти, чуйності, гуманізму, милосердя; - статус у колективі (лідер, член, ізгой); - сором'язливість тощо. 	<ul style="list-style-type: none"> - людяність; - співчуття; - етична культура; - любов і повага до людей інших національностей; - любов до рідної мови; - совість; - великодушність; - справедливість тощо.

На думку Г.Селевка [3], компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційно насиченого простору.

Схожим є твердження В. Химинець, яка вважає, що компетентнісний підхід переміщує акценти із процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності

практично діяти і творчо застосовувати здобуті знання й набутий досвід у різних ситуаціях [7].

Висновки. Отже, викладений матеріал дозволяє зробити висновок, що «компетентнісний підхід» - передбачає не просту трансляцію знань, умінь і навичок від педагога до учня, а формування у майбутніх фахівців професійної компетентності; «компетенція» - сукупність взаємопов'язаних якостей людини (знання, уміння, навички), які є необхідними для здійснення ефективної діяльності в певній галузі; «компетентність» - володіння відповідними компетенціями, які включають особисте ставлення до предмета діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н.Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.51-55
2. Делор Ж. Образование: необходимая утопия / Делор Ж. – Москва : Педагогика, 1998. – 32 с.
3. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
4. Скарбич С.Н. Формирование исследовательских компетенций учащихся в процессе обучения решению планиметрических задач: [учеб. пособие]/СкарбичС.Н. –Москва : ФЛИНТА, 2011. –194с.
5. Тараненко І.Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн / І.Г. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільстві. – Київ, 2000. – С. 37-40.
6. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / [Г.В.Єльнікова, О.І.Зайченко, В.І.Маслов та ін.]; за ред. Г.В.Єльнікової. – К.; Чернівці: Книги-XXI, 2010. – 460 с.
7. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / Химинець В. – Режим доступу : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.
8. EU. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework – Brussels: European Commission, 2005.
9. Trace A.S. What Ivan Knows That Johny Doesn't / A.S Trace – NY: Random House, 1961. – 213p.

REFERENCES

1. Vvedenskij V. N. Modeling the professional competence of the teacher / V.N.Vvedenskij // Pedagogika. – 2003. – № 10. – pp. 51-55
2. Delour J. Education: Necessary Utopia / Delor G. - Moscow: Pedagogics, 1998. - 32 p.
3. Seleuko G. Competencies and their classification / G. Selevko // Public education. - 2004. - No. 4. - pp. 138-143.
4. Skarbich S. N. Formation of research competencies of students in the process of teaching solving planimetric problems: [Textbook allowance] / S. N. Skarbich - Moscow: FLINTA, 2011. -194 p.
5. Taranenko I. G. Development of life competence and social integration: experience of European countries / I. G. Taranenko // Steps to Competence and Integration in Society. - K., 2000. - pp. 37-40.
6. Theoretical and methodological principles of modeling of professional competence of heads of educational institutions: monograph / [G. V. Elynikova, O. I. Zaichenko, V. I. Maslov, etc.]; for ed. G.V. Yelnikova. - K. ; Chernivtsi: Books XXI, 2010. - 460 p.
7. Khiminets V. Competent approach to the teacher's professional development [Electronic resource] / Khimynets V. – Available at : <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

Validation of competent graduate of the secondary education institution model**I. Nesterova**

The article reveals the difference between traditional and competently oriented educational systems, various approaches to the substantiation of the categories "competence" and "competency" are analyzed and the components of the model of a competent graduate of the secondary education institution are defined. An attempt is made to compare traditional and competency-based learning. It has been determined that a significant difference in the mentioned learning systems is the emphasis on a new unit of student learning measurement. The author gives a description of components of readiness for the formation of competence. The above explanations explain the difference between the concepts of "competency" and "competence", defining competency as a benchmark for effective activity in a particular subject area, and competence - as a level of mastery of the competence of the employee.

Keywords: *competently oriented systems of education, students' learning, model of a competent graduate of the secondary education institution.*

Danish context of higher pedagogical education: training of teachers for Folkeskole

A. O. Roliak

State Agrarian and Engineering University in Podillia, Kamianets-Podilskyi, Ukraine
Corresponding author. E-mail: rolyakangel@gmail.com

Paper received 14.08.18; Accepted for publication 21.08.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-05>

Abstract. The main theme of the research is Danish context of teachers training for Folkeskole in the system of higher pedagogical education. The article deals with the analysis of the main features in the teachers professional training system of Denmark that leads world in the impact of innovational and democratic education for the 21-st century society and has gained a positive experience in creating its own strategies for reforming of all the important teacher education components.

Keywords: *higher pedagogical education, teachers professional training, 21-st century skills, European environment*

Introduction. Teachers are considered to be the main subject of change in the modern knowledge-based society and without progressive changes in teacher education it is impossible to transform a society as a whole. As Ukraine is on the way of joining the European educational environment, there is a need for significant conversion and substantial renewal throughout the whole system of its higher education. In order to provide the Ukrainian society with teachers whose competencies would meet modern requirements, it is important to understand how teachers professional training should renovate. From the standpoint of comparative pedagogy, an important source of the current strategy of pedagogical education development in Ukraine is the analysis of world experience in teacher training, the study of patterns and trends in the development of this important component of the educational sphere in various socio-cultural parts of the planet.

Brief overview of publications on the topic. Definition of strategic directions for the development of the teacher education system is of concern to the entire world community today. Recently there were appeared new studies of domestic scientists, connected with modern changes in the quality of education as a whole and the analysis of foreign experience in teacher professional training. The article presents analytical materials of Ukrainian scientists: Nichkalo N.G., Ogienko O.I., Pukhovska L.P., Matviyenko O.V., Mukan N.V., Leshchenko M.P., Desiatova T.M., Dyachenko L.M., Kotun K.V., Marusynets M M, Sulyma O.V., Postryghach N.O. and European pedevtologists: Søren Poulsen, Jørgen Ole Larsen, Birgitte Bikvard, Jean-Claude Juncker, Scott Davies, Ove Korsgaard, etc.

However, the scientific literature analysis shows that in Ukrainian educational environment very few studies have investigated the problems of teacher training in Denmark in terms of higher education modernization in the 21st century. This led to the choice of the topic of our study.

The purpose of research. The major objective of this study is to investigate and generalize the theoretical and practical experience of teacher training in higher education institutions of Denmark in context of European education reforming in the early twenty-first century.

Methods. Data for this study were collected using the systematic, synergetic, culturological, axiological approaches to the comparative analysis of pedagogical phenomena. Basic information was gathered from multiple sources of European and Danish environments at various

time points during 1990 till 2018. Application of dialectic, objective, continuity principles has made it possible to identify characteristic features of teacher education in institutions of higher learning of Denmark and to explore the process in chronological order.

Results and discussion. For a detailed study of pedagogical education in Denmark, let us dwell on the general characteristics of this country's educational environment. In the European educational setting, Denmark is considered as a country with a high quality of innovational education, based on research and combined with practice. Education in democratic Denmark is a means of forming a developed person with the same opportunities for all members of a society [8]. This definition was adopted by the Folketing of Denmark in 2012 as a result of the Bruges Communiqué, declaring the task of vocational education and training development in the EU until 2020. This definition clearly captures three dimensions: 1) social; 2) institutional; 3) individual [2]. So, we shall continue our analysis, taking into account these above-mentioned areas.

Analyzing the social area, we emphasize that the root of education development in Denmark and its pedagogical component as a whole lies in the values of the European knowledge society gradually transforming into a multicultural democracy. These values are based on the following principles: recognition of human rights, religious and cultural freedom, autonomy of an individual and his/her free choice in the process of learning; responsibility for the final result of training; tolerance to students and recognition of diversity and differences in their mental abilities [2]. Considering the important role of teachers in Danish society, all of the above mentioned principles are reflected in their training at higher education institutions.

Thanks to the introduction of the National Qualifications Framework (NQF) in the European Credit Transfer System, teacher training programs in Denmark are becoming more moderated, flexible, mobile and accessible to all. The concept of a teacher professional training throughout life (læreruddannelse i hele livet LHL) is implemented at the general Danish state level [5].

A characteristic feature of all Danish higher education institutions after the reforms starting since 1990-s is that they are divided into two sectors: 1) university or academic (akademisk); 2) vocational or non-academic / professional (professionel).

The vocational sector is represented by specialized professional colleges, including pedagogical ones. They implement short-term (kortvarig videregående uddannelse - KVU) and medium-term (mellemløst videregående uddannelse - MVU) vocational training programs. Danish short-term higher education (KVU) is a two-year vocational training program, but it is not used in the system of teachers training for Danish secondary schools [6].

The medium-term training programs for Danish teachers of secondary schools (MVU) are equivalent to 240 European Credit Transfer System (ECTS), designed for three or four years of specialized pedagogical training and are implemented in 17 Danish Colleges of Education.

At present following the decision of the Danish Ministry of Education on the flexibility and mobility of tertiary education in general, a future Danish teacher can receive mid-term training at a university college (i.e. directly at the university). The main difference between mid-term programs of pedagogical education in colleges and universities lies in the fact that non-academic programs are more vocational-oriented, they are aimed at narrower specialization, they can train teachers of gymnasiums, teachers of the first and second level of the secondary schools of a certain direction, teachers of the kindergarten, etc. [3].

Danish universities offer both mid-term (MVU) and long-term (LVU) tertiary education. Long-term programs (langsigtet videregående uddannelse - LVU) for teachers training continue five years. The flexibility of Danish pedagogical education is easy to demonstrate by the fact that any student, having completed the medium-term program, can become a student of a long-term one through the system of enrollment of credit units. After the first three years of professional education at the university, a Bachelor's degree is awarded. Bachelor's degree in a teacher training program may be both the final point or the starting part in the educational trajectory change, continuing pedagogic education to the Master's degree, as well as the Doctor of Philosophy (Filosofisk doktor - PhD) or the Doctor of Pedagogical Sciences (læge i pædagogiske Videnskaber) [6].

The academic sector in Denmark includes twelve universities, five of which combine several faculties; the last seven are specialized universities. The first place in the structure of higher pedagogic education belongs to the University of Copenhagen (Københavns Universitet), the oldest university in the country with almost twenty-six thousand students. Aarhus University (Aarhus Universitet), established in 1928 as a private institution, after the recent reformation, is operating under the control of the Danish Ministry of Education; it is almost twice as small as the University of Copenhagen. The youngest university in which teachers are trained is located in Odense (Odense Universitet). It trains 5,500 students, one third of whom studies humanities [3].

Thus, in the social dimension, the democratic principles of Danish pedagogical education are combined with the flexibility and logic of organizational structure.

Regarding the institutional dimension, we want to start our analysis with those knowledge, skills and competences that teachers need to acquire in a higher education institution as to make Danish secondary school one of the most effective and educational services quality of Danish

Folkeskole teachers one of the highest in Europe and in the whole world. The current study found that the characteristic feature of Danish secondary school is the generally accepted system of class leaders, when the same teacher leads the class throughout the period of study in an elementary school and at the basic level of the secondary school. Danish professional teachers hold the general view that schools, Folkeskoles first and foremost are much more than just a place of a child education: they have a much wider social function, which is to prepare future members of a democratic society for adulthood. So the traditional task of a teacher, consisting in the formation of knowledge, skills and abilities of students, has gone away in the past. Danish teachers today see their mission to provide the development of personal and social 21-st century skills such as active citizenship and personal independence, leadership, ability to work in a team, self-confidence in problem solving and decision making, collaboration, creative and critical thinking, ICT competent, internal motivated [6].

All these aspects also affect the teacher's training, that is, at Danish pedagogical institutions individualized training is supported enhancing the learning outcomes and aiming at reducing drop-out rates; stimulating the democratic atmosphere of an educational institution and promoting social learning and non-violent behavior, in other words, the conditions under which Danish higher education institutions become places where young people are happy and where they like to study in the community of their peers.

In recent years, Denmark suffers of an insufficient number of teaching staff for secondary schools. In 2015, the number of admissions to Danish pedagogical higher education institutions was 2,943 students, compared with 3,710 applicants in 2011 [8]. So Danish Ministry of Education submitted for consideration a special credit transfer program for training of teacher for schools at all levels. According to this program, education in the specialty of a secondary school teacher includes compulsory and selective subjects and is designed for 4 years of training in higher education institutions relating to the medium- and long-term programs, both of non-academic and academic sectors. Students who choose the profession of a teacher must receive both theoretical and practical knowledge, in accordance with the curriculum for a particular subject [5]. The program identifies the subjects and the number of credit units that a day student must spend to study the discipline during the academic year. The following disciplines are offered as basic:

1. Humanities - Danish, English, French, German, History, Christian Studies / Religious Studies, Social Sciences.
2. Exact Sciences - Biology, Physics / Chemistry, Geography, Mathematics, Natural Sciences, Technology.
3. Practical / aesthetic sciences - fine arts, internal economics, design, sports, music, art of work with metal and wood.

A student must choose for compulsory study disciplines from at least two subject cycles. For example, the future teacher can choose as the main subject of studying Danish or Mathematics; or Danish and mathematics together. Each basic subject must be studied for at least four semesters. After studying the course of basic subjects, future teachers should have a "deep substantive and di-

dactic understanding of the essence" that will enable them to build a system of teaching children in accordance with the goals set by the school, considering both the main features of society development, as well as the potential, conditions and prerogatives of an individual child the development [1]. Such deep understanding of the essence of the studied subject enable the future teacher to formulate criteria for the assessment, accumulation and use of learning material and other means of training. Important is the fact that such pedagogical knowledge is acquired in a balanced interaction between the study of theoretical subjects and pedagogical practice.

Pedagogical practice of university and professional college students in Denmark usually lasts five months, that is, a semester. Pedagogical practice or internship, with the total number of 60 lessons, has active and passive phases. Pedagogical practice is conducted at schools under the supervision of a mentor, that is, a teacher of high qualification, appointed by the Ministry of Education of Denmark. The mentor monitors the work of the students, gives them valuable advice, corrects mistakes. As Danish teachers think such kind of a practice is necessary to give the basic concepts and knowledge of the educational process as a whole, of planning the lessons and curriculum implementation.

In the system of higher education in democratic Denmark, where independent educational institutions implement medium- and long-term teacher training programs, there exist independent Councils in which teachers, together with students and groups of interested school teachers, develop programs and curricula for each subject being studied at tertiary educational institution. The Ministry of Education of Denmark establishes a certain framework and gives recommendations for the creation of such programs.

Management of Danish higher pedagogical institutions are decentralized. There is no state curriculum or control system for the execution of the individual items. All powers of control over higher educational institutions are transferred to local authorities, and in fact they, together with municipal educational centers, are responsible for the quality of teachers training and implementation of the state policy principles. The state educational policy and standards of pedagogical education through the ministries are brought to the municipal authorities of the relevant educational institutions, which control the results of educational activities of higher educational institutions. According to Danish law, the task of municipal governing bodies of educational institutions is not only to ensure the guarantees of every citizen for education, but also to create conditions for self-determination and self-realization of an individual [7].

One unanticipated finding is that, the social and institutional dimensions affect the individual level of teacher training. In the individual dimension there are a number of aspects influencing the vector of modern Danish pedagogical education development: 1) the orientation of education and training on the individual needs of a student and a future teacher (*studerende-fremtidige lærer*); 2) equality in education and access to education for all (*ligestilling og adgang til uddannelse for alle*); 3) continuity of education throughout life (*læreruddannelse i hele livet LHL*) [4].

The individual dimension of pedagogical education is, in our opinion, directly related to the personality of the future teacher, namely his professional readiness to competently perform his functions in the modern school of a knowledge-based society. The Folkeskole Law No. 1445 dated by December 12, 2017, emphasizes that a professional, competent teacher of Danish folk schools must have: 1) profound knowledge in one or more disciplines or educational fields; 2) high degree of knowledge of information and communication technologies and their effective use in the educational process; 3) a general understanding of socio-economic realities in a broad sense and the ability to pass it on to the students; 5) ability to transfer general learning skills to students through their teaching and organization of learning processes; 6) ability to cooperate in a team; 7) research skills, introspection and ability to the necessary changes in pedagogical work (teacher as a pupil); 8) ability to communicate and empathize with students; 9) ability to innovate and implement innovation in the teaching process [1].

Analyzing individual dimension we must stress that Danish teachers are prepared to move away from traditional teaching. In practice of school subjects teaching some new forms such as independent and integrated learning, project work, learning through the exchange of experience, training in practice are widely used. In the field of Danish school education, information and communication technologies are increasingly implemented to create a virtual environment and simulate real-life situations. New pedagogical approaches of the modern XXI century teacher are aimed at fostering creativity and critical thinking of future members of a democratic knowledge-based society.

Danish scientists in their research projects concluded that every two years of professional activity in the 21st century, teachers' knowledge is increased by an average of three to four times [1, 6, 7, 8]. Therefore, it is simply impossible in the system of tertiary education once and for all to prepare a young teacher for the efficient work at a secondary school. Pedagogical education should give a future teacher the confidence that he will be able to sustain, throughout his life, the process of active cognition of reality. A teacher in the information society simply does not have the right to be the bearer of archaic knowledge, since it depends on a teacher in its entirety, the formation of world perception, morality, culture and life principles of future citizens of a society. The leading idea of the Danish organizational model of pedagogical education is to support and ensure the professional development of teachers at all stages of their professional formation. Such model of professional training is a combination of differentiated educational institutions, national in nature. They provide the future teacher with basic pedagogical education (tertiary): bachelor's, master's, candidate's, doctor's programs; professional training and provide the process of professional development of teachers through the target subsystem, namely the introduction into teaching activities, advanced training, non-formal education. Processes and components of the system in general are interrelated. The control over their functioning - at least partially - is the prerogative of the Danish State.

Conclusions. The conducted analysis of Danish system of teachers training for XXI century Folkeskole allows to make the following conclusions:

- professional training of a teacher for a modern Danish knowledge-based society can be considered in three dimensions: 1) social; 2) institutional; 3) individual;

- the public domain of Danish pedagogical education is based on the values of the European knowledge society, gradually transforming into a multicultural democracy;

- from the point of view of the institutional dimension, teachers training in Danish tertiary institutions is characterized by: multilevel, flexibility, modularity, mobility;

- for the individual dimension, the leading idea of the Danish organizational model of pedagogical education is to support and ensure the professional development of a teacher throughout his life;

- a comparative analysis of European and Ukrainian experience, the identification of common and special national traits in it, can be used in reforming and improving the model of teacher education in Ukraine.

REFERENCES

1. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen af 12/12/2017 – [Online]. – Available: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=1966513>.
2. Evidence and Evidence-based Education in Denmark - the Current Debate / Karen Bjerg Petersen, David Reimer, Ane Qvortrup [eds]. – 2014. – CURSIV, Department of Education (DPU), Aarhus University. – 154 p.
3. EUROPEAN dimensions of teacher education : similarities and differences / Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc [eds]. – Ljubljana : Faculty of Education ; Kranj : The National School of Leadership and Education, 2011. – 340 p.
4. Ogienko O. Model of Professional Teachers Competences Formation: European Dimension // Ogienko O., Rolyak A. // TEPE 3rd Annual Conference Teacher Education Policy in Europe: Quality in Teacher Education, May 2009, Umea University, Sweden, Proceedings. – [Online]. – Available: <http://tepe.wordpress.com/proceedings/tepe-2009-proceedings>.
5. Roliak A.O. Reforms in teacher education system: Danish experience in Ukrainian environment // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives. The 1st International symposium proceedings. – 2018. – Berlin: Premier Publishing s.r.o.. – C. 70 – 78.
6. Roliak A.O. Professional training of teachers in institutions of higher learning in Denmark: PhD Theses: 13.00.04 / A.O. Roliak. – K. – 2011. – 290 p.
7. Sprogøe J. Comparative analysis of lifelong learning strategies and their implementation in Denmark, Estonia, Finland, Iceland, Latvia, Lithuania, Norway, Sweden / Jonas Sprogøe. – 2003. – Copenhagen: The Danish University of Education. – 68 p.
8. The Nordic Education Model: 'A School for All' Encounters Neo-Liberal Policy / Ulf Blossing, Gunn Imsen, Lejf Moos [eds]. – 2014. – Springer: Dordrecht, N.Y., London. – 243 p.

Роль образного мислення у процесі навчання

А. А. Романюк

Кафедра педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи,
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна
Corresponding author. E-mail: romaniuk_a@ukr.net

Paper received 05.09.18; Accepted for publication 10.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-06>

Анотація. Завданням сучасної української школи є розвиток розумових здібностей дитини, які повинні сприяти її швидкому особистісному та інтелектуальному зростанню. Якщо не приділяти увагу розвитку правої півкулі мозку, то ліва півкуля стає домінуючою і пригнічує роботу правої таким чином, що людина втрачає здатність повномірному розкриттю і реалізації можливостей, закладених в ній самою природою. Гармонійний розвиток лівої і правої половин мозку, їх синхронна робота, дозволяє учням легко вчитися, вони швидко запам'ятовують навчальний матеріал, з легкістю засвоюють будь-яку нову інформацію, запам'ятовують її, роблять висновки.

Ключові слова: ліва і права півкулі головного мозку, чуттєвий образ, наочний образ, когнітивний образ.

Вступ. Проблема механізмів пізнання знаходиться у епіцентрі уваги вчених і практиків. Як думати, як працювати, як виховувати, як будувати освіту – ось коло питань, вирішення яких може здійснюватись через дослідження механізмів пізнання. Провідним поняттям, яке може дати поштовх щодо розкриття механізмів пізнання є поняття мислеобразу. Він легко трансформується, легко змінюється, він морфогенетичний, нескінченно довго зберігається, створюється і трансформується за принципом аналогій, він передається через механізм хвильового резонансу [7, с. 8].

Р. Сперрі, досліджуючи функції півкуль кори головного мозку, прийшов до висновку про функціональну асиметрію правої і лівої півкуль головного мозку людини, за що в 1981 році отримав Нобелівську премію. Учений довів, що ліва і права півкулі мозку людини виконують різні пізнавальні функції з властивою кожній півкулі специфікою. Права півкуля обробляє інформацію в образній формі, її діяльність відрізняється одномоментним і багатоаспектним вирішенням питання, при цьому людині потрібна менша церебральна напруга. Крім того, інформація у вигляді образів довше зберігається в пам'яті. Тому навчання з використанням засобів наочності викликає в учнів менше труднощів, так як міцне запам'ятовування можливе за короткий час без значних довірливих зусиль. Ліва півкуля обробляє інформацію покроково, в формі вербально-логічних або схематичних конструкцій. Для засвоєння матеріалу в цій формі потрібна додаткова активізація мозкової діяльності. Ліва півкуля обробляє інформацію покроково в формі вербально-логічних або схематичних конструкцій. Для засвоєння матеріалу в цій формі потрібна додаткова активізація мозкової діяльності [8, с. 104]. Питання про роль кожної півкулі в пізнавальному процесі і їх взаємодій не можна вважати остаточно вирішеним, але зрозуміло, що сучасні методики навчання недостатньо враховують значення роботи правої півкулі.

Короткий огляд публікацій по темі. Проблемі образного мислення присвячені роботи А.Н. Леонтєва, С.Д. Смирнова, А.Р. Лурії, В.М. Гордона, І.С. Якиманської, Е.Н. Кабанової-Меллер, Л.М. Фрідмана та ін. В них розглядаються значення образного мислення людини для формування понять і для продуктивної діяльності, вікові та індивідуальні особливості образного мислення, його можливості при вирішенні різноманітних завдань,

наводяться феноменальні випадки образного мислення, вивчаються види образів. У роботах Л.Л. Гурової, М.В. Осоріної, М.А. Холодної та ін. обґрунтовано важливе місце й роль образних елементів у структурі понятійного мислення та формуванні наукових понять. Дослідження І.С. Якиманської, О.І. Нікіфорової, І.Я. Каплуновича виявили вплив міцності двостороннього зв'язку між образним і понятійним мисленням в учнів на успішність навчання, уміння створювати й видозмінювати мисленнєві образи.

Мета. Розкрити особливості обробки інформації правою півкулею головного мозку, яка відповідає за образне мислення, проаналізувати процес формування образів.

Результати та їх обговорення. Протягом багатьох десятиліть, освіта базувалася на роботі лівої півкулі головного мозку, яка забезпечує логічну систему побудови процесу пізнання. Усі підручники і навчальні посібники були зорієнтовані на те, щоб забезпечити учнів теоретичними знаннями, тобто знаннями теорій, фактів, принципів, законів і закономірностей. Відверто нехтувалася та реальна дійсність, для пояснення якої слугували усі ці теорії і закони. Доказом є те, що в освіті, починаючи з початкової школи, великого авторитету набули різноманітні теорії розвивального навчання. Теоретизація змісту навчання стала визначальним положенням сучасної освіти. Формування образів, уявлень, сприйняття мало пов'язувалось із об'єктами натуральної дійсності. І як результат такої односторонності мислення стала низька практична зорієнтованість навчання: учні знали деякі теоретичні положення, але не мали уявлення, як їх застосовувати і до якої дійсності прикласти [7, с. 10].

Процес мислення присутній у всіх пізнавальних психічних процесах, в тому числі в процесах сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мови. Всі вищі форми цих процесів певною мірою, в залежності від рівня свого розвитку, пов'язані з мисленням. [6, с. 303]. У дітей раннього віку, як зазначає А.Л. Венгер, керуючою є діяльність правої півкулі, потім в процесі дорослішання активізується ліва півкуля, але, тим не менш, гармонізація далеко не завжди буває досягнута і в зрілому віці. У цьому полягають специфічні особливості прийому і переробки інформації кожною людиною, що слід враховувати при навчанні [8, с. 106].

Кожна півкуля мозку відповідає за певне завдання. Ліва півкуля відповідає за мовні здібності (мову, здатність до читання, письмо, пам'ять), логіку й аналіз фактів, розпізнання чисел і математичних символів, розуміння переважно буквального змісту слів, послідовне (за етапами) оброблення інформації, контроль за рухами правої половини тіла. Права півкуля відповідає за інтуїцію, образне мислення, просторову орієнтацію, музичні здібності (сприймання музики), розуміння метафори та уяву, образотворчу діяльність, контролює рух лівої половини тіла [4, с. 5]. Згідно Р. Сперрі, образна інформація в основному обробляється правою півкулею, вербально-логічна – лівою.

Образне мислення – процес пізнавальної діяльності, спрямований на відображення істотних властивостей об'єктів (їх частин, процесів, явищ) і сутності їх структурного взаємозв'язку. Образне мислення являє собою єдину систему форм відображення – наочно-дієвого, наочно-образного і візуального мислення [1, с. 282]. Образне мислення оперує образами безпосереднього чуттєвого сприйняття реального світу, їх понятійної обробкою і перетворенням в думці (уяві). Уміння мислити образами реалізується в умінні бачити об'єкти цілісно, опосередковано, у взаємозв'язку.

Поняття «образ» тісно пов'язане з процесами сприйняття, пізнання і мислення. З точки зору філософії образ розглядають як основу для формування думки, а також досвіду і знань людини про світ. У психології образ розглядають як адекватне відображення об'єктів дійсності в свідомості людини, сформоване в процесі сприйняття онтологічного світу. Тотожність розумового образу предмету пізнання забезпечується такими параметрами, як форма, колір, звук, висота, ширина, положення в просторі, температура, тактильні відчуття. Здатність образу виникати у свідомості або уяві не тільки під час безпосередньої взаємодії, а й після видалення предмета, формувати визначення абстрактних слів обумовлює виділення чуттєвих образів і образів-фантазій. Також образ бере участь в процесах категоризації, співвідносячи і поєднуючи в класи одиничні предмети на основі загальних ознак.

Одними з перших стали вивчатися перцептивні образи, одержувані в процесі сприйняття. Предметність вихідного, сенсорно-перцептивного, способу (відчуття і сприйняття) пов'язана з тим, що, як зазначає І.М. Сеченов, орган чуття (наприклад, очі) відчуває не саме себе (не зміни в сітківці ока), а зовнішню причину відчуттів. Перцептивний образ виникає при безпосередньому впливі подразника на органи чуття, він отримав назву «чуттєвий образ». На думку О.М. Леонтьєва, чуттєвий образ є завжди деяке враження, тобто деякий чуттєвий відбиток предметного світу, що виникає в процесі практичної діяльності.

З точки зору психології, відчуття – це процес відображення прямого впливу стимулів на органи чуття і виникає в результаті нього суб'єктивне (психічне) переживання сили, якості, локалізації та інших характеристик впливу на органи чуття [1, с. 363]. Відчуття можуть бути як одиничні, так і складні. Одиничні відчуття, як правило, виступають частиною комплексу складних відчуттів. Для того, щоб у людини склався саме образ зовнішнього предмета необхідний одночасний вплив на інші рецептори.

У теорії відображення образ являє собою відображення будь-якого об'єкта, предмета або події. Це теоретичне положення є основоположним для розуміння образу і представлено практично у всіх його визначеннях. Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко [2, с. 11], підсумовуючи численні теоретичні та експериментальні дослідження пізнавальних процесів, виділили три основні рівні психічного відображення: сенсорно-перцептивний рівень, рівень уявлень, вербально-логічний рівень.

Сенсорно-перцептивний рівень в системі образного відображення є базовим. Формуючись на початкових ступенях психічного розвитку індивіда, він не втрачає свого значення протягом усього його життя. Звичайно, при переходах від одних вікових ступенів до інших він змінюється, збагачується і трансформується. Відчуття і сприйняття як вихідні форми образного відображення виникають при безпосередньому впливі предметів і явищ об'єктивної дійсності на органи чуття.

Другий рівень відображення – це рівень уявлень. Уявлення як відчуття і сприйняття – феномен образного відображення. Але якщо відчуття і сприйняття будь-якого предмета або його властивості виникають тільки при його безпосередньому впливі на орган чуття, то уявлення виникає без такого безпосереднього впливу. У цьому сенсі воно є вторинним образом предмета.

При переході від відчуття і сприйняття до уявлення змінюється структура образу об'єкта: одні його ознаки як би підкреслюються, посилюються, інші редукуються. Інакше кажучи, відбувається схематизація предметного образу.

Третій рівень когнітивних процесів – це вербально-логічне мислення, мовно-мисленнєвий процес. На відміну від перших двох, що належать до образного відображення, чуттєвого пізнання, цей рівень – рівень понятійного відображення, раціонального пізнання. Вирішуючи ту чи іншу задачу на цьому рівні, суб'єкт оперує поняттями і логічними прийомами, що склалися в історичному розвитку людства, в яких зафіксована суспільно-історична практика.

В теорії пізнання, поряд з поняттями «образ», «психічний образ», «чуттєвий образ», нерідко вживається поняття «наочний образ». Це особливий клас чуттєвих уявлень, пізнавальна якість яких не зводиться до звичайних форм чуттєвого відображення. Чуттєвий або психічний образ можна називати наочним лише в тому випадку, якщо він використовується з метою пояснення або викладу будь-яких знань. Найчастіше це відбувається в педагогічній діяльності, коли вчитель (викладач) намагається в найбільш зрозумілій формі донести до учнів суть будь-якої наукової ідеї або теорії. Застосовуваний з цією метою образ, може бути запозичений з чуттєвого досвіду учня або спеціально сконструйований для вирішення певної дидактичної задачі [9]. Тобто образ сприйняття того чи іншого предмета може бути наочним або ні, в залежності від того, наскільки він зрозумілий людині. Якщо людина дивиться на якийсь предмет і не може зрозуміти, що це таке, оскільки він виглядає як нагромування деталей невідомого призначення, то створений в думці образ не можна назвати наочним. Якщо ж людина, сприймаючи предмет або явище, пізнає його, розуміє його, то створений образ сприйняття є наочним.

Перцептивні образи є основою для виникнення більш складних за своєю структурою і функціями образів. До них відносяться так звані вторинні образи (образи уявлення, образи пам'яті, образи уяви). Головною характеристикою вторинних образів є те, що вони утворюються без безпосереднього впливу об'єктів реального світу, але шляхом операціоналізації і трансформації чуттєвих образів, що збереглися в пам'яті. При цьому структура образу об'єкта може бути змінена, так як одні його ознаки виходять на перший план, посилюються, інші редукуються. Іншими словами, відбувається схематизація перцептивного образу.

Перехід від відчуття до думки є складним процесом, який полягає у виділенні та відокремленні предмета чи його ознаки та встановленні істотного, загального для багатьох предметів. Мислення образами входить до якості важливих компонентів усіх видів людської діяльності, однак вміст уявних образів, умови їх створення, оперування ними в процесі діяльності істотно змінюються, оскільки образ функціонує в мисленні не окремо, а у складній структурі діяльності й виконує особливу функцію, яка полягає у прогнозуванні, коригуванні та забезпеченні не тільки сприйняття відомого, але і породжує нове – раніше невідоме або неіснуюче взагалі.

Розумовий образ за своєю природою має подвійне джерело детермінації. З одного боку, він вбирає в себе чуттєвий досвід, що виникає в безпосередньому контакті людини з навколишнім світом, в ході його практичного перетворення, і в цьому сенсі образ індивідуаль-

ний, чуттєво-емоційно забарвлений, особистісно значущий, тобто суб'єктивний. З іншого, він включає результати теоретичного осмислення дійсності через оволодіння суспільно-історичним досвідом, представленим в системі понять, в яких цей досвід виступає у кристалізованому, «знятому» і у цьому сенсі «знеособленому» вигляді. Тільки у процесі засвоєння знання, спираючись на образи, набувають особистісний сенс («персоніфікуються»), стають надбанням суб'єкта.

Процес пізнання йде шляхом: від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики. Процес учіння розпочинається зі створення чуттєвого образу об'єкта вивчення. Для цього учитель повинен пред'явити учневі об'єкт вивчення так різносторонньо, щоб в нього був сформований досить глибокий чуттєвий його образ [6, с.142].

Чуттєвий образ стає наочним лише в тому випадку, якщо під час пояснення або викладу будь-яких знань, учень, сприймаючи об'єкт вивчення, пізнає його, розуміє його.

Когнітивний (гностичний, пізнавальний) образ об'єкта вивчення є перехідним від чуттєвого до абстрактного. Це означає, що когнітивний образ включає в себе не лише чуттєвий образ, але й ті знання про об'єкт вивчення, певні уявлення, поняття, деякі зв'язки між ними, якими суб'єкт пізнання на даний час володіє – до чуттєвого образу долучається наявний досвід людини (учня) і в синтезі цих двох складових виникає когнітивний образ (рис.1). На основі створеного когнітивного образу може бути сформульовано предмет вивчення.

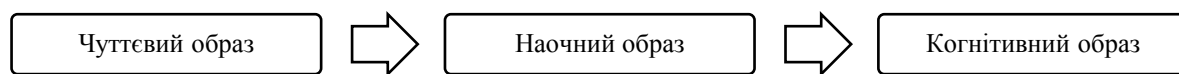


Рис. 1. Процес трансформація мисленнєвого образу у процесі учіння

На думку Н.Д. Завалової, Б.Ф. Ломова і В.А. Пономаренко формування образу – це складний процес, розгорнутий в часі, в ході якого відображення стає все більше і більше адекватним предмету, який відображується. При цьому на кожній фазі процесу виявляються нові властивості предмета і уточнюються ті, які вже виявлені.

Кожному з образів, які створюються і трансформуються правою півкулею, має відповідати певний вид поняття, який створюється лівою півкулею. Під час пізнання довколишньої дійсності, розв'язання творчих задач учні навчаються розвивати і удосконалювати вміння здійснювати постійні двосторонні переходи між образами й поняттями, переводити їх на вищий рівень узагальнення.

Засвоїти знання означає сприйняти, осмислити, запам'ятати. У когнітивній психології ключові поняття «інформація» і «знання» чітко диференціюються: знання утворюються з інформації шляхом її трансформації. Р. Солсо [3, с. 297] зазначає: «Знання – це організована інформація; воно – частина системи або мережі структурованої інформації; в деякому сенсі знання – це систематизована інформація». М.А. Холодна [10, с. 112] робить висновок, що в структурі зрілого інтелекту переробка інформації одночасно йде як мінімум в системі трьох основних модальностей досвіду: 1) через знак (словесно-мовної спосіб кодування інформації); 2) через

образ (візуально-просторовий спосіб кодування інформації); 3) через чуттєве враження з домінуванням тактильно-дотикових відчуттів (чуттєво-сенсорний спосіб кодування інформації) – коли ми щось розуміємо, ми це словесно виявляємо, подумки уявляємо і відчуваємо. Таким чином, якщо зв'язок між півкулями головного мозку налаштований на гармонійну, узгоджену співпрацю, то дитина з легкістю засвоює будь-яку нову інформацію – сприймає, осмислює, запам'ятовує і застосовує її.

Висновки. Дитячий мозок щоденно сприймає, переробляє і засвоює неймовірні обсяги інформації. Лише упорядкована і систематизована інформація, може бути трансформована в знання. Права півкуля кодує інформацію у вигляді образів. У процесі навчання учні повинні мати запас образів різного ступеня схематизації. Процес утворення образів робить знання учнів усвідомленими і дієвими. Не менш важливо розвивати в учнів вміння оперування образами – узагальнювати, порівнювати, перетворювати, трансформувати. Для будь-якого учня, з розвиненою правою півкулею мозку, доступними стають феноменальна пам'ять, швидкочитання, вирішення найскладніших завдань, здатність до навчання. Якщо обидві півкулі головного мозку налаштовані на гармонійну, узгоджену співпрацю, то дитина з легкістю засвоює будь-які знання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 672 с.
2. Завалова Н.Д. Образ в системе психической регуляции деятельности [Текст] / Н.Д. Завалова, Б.Ф. Ломов, В.А. Пономаренко. – М. : НАУКА, 1986. – 173 с.
3. Когнитивная психология / Р. Солсо. – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2011. – 589 с.
4. Кудря О.П. Гимнастика для мозга. Зошит для гармонійного розвитку обох півкуль мозку / О.П. Кудря. – Київ, 2017. – 170 с.
5. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2016. – 583 с.
6. Малафійк І.В. Дидактика новітньої школи: Навчальний посібник / І.В. Малафійк. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 632 с.
7. Малафійк І. В. Суб'єктність як якість сучасної освіти / І. В. Малафійк // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. : наук. зап. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – 2017. – Вип. 17 (60). – с. 6-11.
8. Усольцев А.П. Наглядность и ее функции в обучении [Электронный ресурс] / А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало // Педагогическое образование в России. – 2016. – Режим доступа до ресурсу: <https://cyberleninka.ru/article/n/naglyadnost-i-ee-funktsii-v-obuchenii>.
9. Хамзина Д.З. Наглядный образ в структуре развитого научного знания // Молодой ученый. – 2012. – №10. – с. 176-178. – URL <https://moluch.ru/archive/45/5513/>
10. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

REFERENCES

1. Great psychological dictionary / ed. B.H. Meshcheriakova, V.P. Zynchenko. – SPb.: Praim-Evroznak, 2006. – 672 p.
2. Zavalova N.D. An image in the system of mental regulation of activity / N.D. Zavalova, B.F. Lomov, V.A. Ponomarenko. – M. : NAUKA, 1986. – 173 p.
3. Cognitive Psychology / R. Solso. – 6-e yzd. – SPb.: Pyter, 2011. – 589 p.
4. Kudria O.P. Gymnastics for the brain. A notebook for the harmonious development of both brain hemispheres / O.P. Kudria – Kyiv, 2017. – 170 p.
5. Maklakov A.H. General psychology: a textbook for high schools. – SPb.: Pyter, 2016. – 583 p.
6. Malafiik I.V. Didactics of the newest school: Textbook / I.V. Malafiik. – K.: Vydavnychi Dim «Slovo», 2014. – 632 p.
7. Malafiik I.V. Subjectivity as a quality of modern education / I.V. Malafiik // Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity : zb. nauk. pr. : nauk. zap. Rivnen. derzh. humanit. un-tu. – 2017. – Vyp. 17 (60). – p. 6-11.
8. Usoltsev A.P. Visibility and its functions in training – [Electronic resource]. – Mode of access: <https://cyberleninka.ru/article/n/naglyadnost-i-ee-funktsii-v-obuchenii>.
9. Khamzyna D.Z. A clear image in the structure of developed scientific knowledge – URL <https://moluch.ru/archive/45/5513/>
10. Kholodnaia M.A. Psychology of the intellect: Paradoxes of research. – 2-e yzd., pererab. y dop. – SPb.: Pyter, 2002. – 272 p.

The role of imaginative thinking in the learning process**A. A. Romaniuk**

Abstract. The task of modern Ukrainian school is the development of mental abilities of the child, which should contribute to its rapid personal and intellectual growth. If you do not pay attention to the development of the right hemisphere of the brain, the left hemisphere becomes dominant and suppresses the work of the right in such a way that a person loses the ability to fully disclose and realize the possibilities embodied in it by nature itself. Harmonious development of the left and right halves of the brain, their synchronous work, allows students to learn easily, they quickly memorize the educational material, easily learn any new information, memorize it, draw conclusions.

Key words: *left and right hemispheres of the brain, sensory image, visual image, cognitive image.*

Key descriptors and level of intercultural competence of the future fashion designers

K. Ryabchikova, T. Popova, S. Nechipor

Ukrainian Engineering Pedagogic Academy, Kharkov, Ukraine
Corresponding author. E-mail: tpopovauipa@gmail.com

Paper received 04.09.18; Accepted for publication 09.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-07>

Abstract. An algorithm for complex assessment of intercultural competency of specialists in the field of fashion design is developed on the basis of a comprehensive approach to the structure of competence, analysis of the levels of intercultural competence formation, taking into account possible forms and methods of teaching in the process of its formation. The article analyzes the structure of competence based on the use of modern approaches and recommendations of the European Commission on Education.

Keyword: *intercultural competence, Dublin descriptors, communicative, cultural intelligence, fashion design*

Introduction. Expansion of the sphere of training of fashion designers in the system of higher education of Ukraine testifies, in particular, of the re-orientation toward the humanization and humanization of education. Unfortunately, Ukraine still does not have strong traditions of training specialists in this field. At the same time, it makes it possible to effectively use the assets of the traditionally developed countries and universities in this area.

The transition to a competent system of training specialists allows universalizing the general approaches to the education of specialists – fashion designers at the same time as the development of their own ethno-cultural competencies.

The development of a competence approach poses two problems in the process of education of fashion designers. The first problem is related to the boundary between the universal international approaches to the training of specialists and the country's special needs. At the same time, today there are high requirements for the mobility of students and specialists who, in many cases, want to apply their competencies in other countries or cultures. The requirements for the effectiveness of international mobility are the need to introduce into a common system of competences of specialist in the fashion design special competences related to international and intercultural exchanges. In foreign publications in recent years, the problem of developing intercultural competency, which represents a complex of communicative, general cultural and special cultural abilities that allow a specialist to work in conditions of another culture, is widely discussed in this connection. Unfortunately, in Ukraine, the problems of developing intercultural competency have been little attention.

The second general problem of a competent approach, in our opinion is the lack of certainty of the possibility of verifying the achievement by a person of a certain level of competence. Considering that the competence of the Dublin Descriptors [1] is interpreted as a set of knowledge, skills, communication, autonomy and responsibility, the question arises of measuring these components. If certain approaches are developed to measure knowledge and skills, the process of measuring other components remains uncertain.

Problems of forming competencies of future fashion designers have been reflected in a number of publications. In most of them, the integral competence of designers of

clothing is treated as a set of professional technical and artistic competencies. The methods of determining the formation of these competencies are determined.

The article [2] discusses the process of forming competencies for fashion designer in a context of rapid changes in technology and public life. The process of introducing new professional competencies into the system of training specialists - designers of clothing is considered.

The set of publications is devoted to the question of the formation of intercultural competence. A number of them directly explore the formation of intercultural competence among designers. In the work [3], for example the study of the role of cultural orientation in improving intercultural competence in multicultural organizations in the direction of design present, in the work [4] a short algorithm for the operation of designers working on beyond its cultural boundaries is developed.

The problem of creating intercultural competence by domestic researchers was solved only fragmentarily. Intercultural competency is considered from the point of view of the success of the educational process as a whole or the task of taking into account the cultural peculiarities in the process of teaching of certain pieces of art specialty of fashion design.

In scientific sources, the complexity of determining the components of intercultural competence and the methods for assessing their formation are noted.

In the work [5] it is noted that cultural competence is the basic requirement of a person for effective work with representatives of different cultures. However, there is no consensus on the definition or components of this concept, and there is a lack of empirical evidence that points to the benefits of cultural competence. Therefore, a systematic review was carried out to determine the most common criteria of competence in the field of culture.

The paper [6] presents the results of a mixed method study which purpose is to measure the intercultural development of students and their perception of intercultural learning in academic settings.

China's researchers have probably made the greatest progress in measuring cross-cultural competence. The paper [7] noted that in order to satisfy a large empirical interest in competence and sensitivity to intercultural communication, it is necessary to study the measures for measuring intercultural sensitivity for use in contexts with constraints.

The study [8] uses methods of modeling structural

components and constructing a scale for measuring intercultural communication between students and studying the ways of intercultural communication for the formation of intercultural competency with the definition of their significance levels.

The aim of this work is to develop a method of integrated assessment of the intercultural competence of specialists in the field of fashion design based on an integrated approach to the structure of competence, analysis of levels of intercultural competence formation, consideration of possible forms and teaching methods in the process of its formation.

Methods. The Dublin Competency Structure consists of harmonious knowledge, skills, communication, autonomy and accountability. Structural elements of competence determine the achievement of a certain level of theoretical training, the development of abilities to the practical implementation of a particular work, the search for information to improve the identified issue, work independently and in the team, responsibility for decision-making, obtaining incentives or reprimands.

In such a statement the definition of the level of the formation of intercultural competence is logically seen as a summary assessment of the student's achievement of its individual components. At the same time it is necessary to consider the methods of measurement and evaluation, as well as specific for this competence abilities and actions.

General theory of measuring of the content and level of knowledge, as well as methods for measuring knowledge as a part of competencies is considered in many studies. A slightly different approach is shown to measurement of the level of development of abilities. World Organization OECD regularly conducts measurement of knowledge and skills by testing methods. In real enterprises, more common methods are used to determine the differences between the necessary skills to perform certain work and the actual state of their formation. Unfortunately, in many cases, qualitative indicators that are difficult to measure are used to assess the levels of skill development. Fragmentary information on measuring the next component of competence - communication can only be found in a few articles, and they are often treated only as communicative skills.

As for the methods of measuring of such competencies as autonomy and responsibility, there are practically no researches in these areas.

Let us now dwell on the specific competencies we explore - intercultural competence. Obviously, in addition to the above-mentioned structural components, it must include its own levels, or components of the formation.

Most researchers distinguish a communicative component in the intercultural competence which level is largely determined by the level of proficiency in a foreign language. Without denying the importance of this component, we emphasize that, firstly, not all of its components are yet to be measured, and secondly, the linguistic component is not such that fully determines intercultural competence.

In the international pedagogical works devoted to the development of intercultural competence, the concept of intercultural intelligence becomes increasingly popular. The acquisition of intercultural competence, according to the authors of these studies, suggests as an essential ele-

ment in the formation of a certain level of cultural intelligence. It is believed that for cultural intelligence, the concept of motivation for intercultural development is very important.

Some papers prove the necessity of the formation of cultural intelligence for the so-called planetary education of student youth. We believe that planetary education is quite close to the concept of intercultural competence, although unlike it, planetary education may not need to be measured, since it is not a compulsory part of the professional program of fashion designer. Special courses for the formation of cultural intelligence should form the imperative of self-knowledge, while emphasizing their own cultural identity and parallels other cultural identities in order to build their own intercultural competence.

The highest level of intercultural competency formation is the especially professional level that relates to the formation of intercultural competencies. At the stage of knowledge formation, this component of competence can be ensured through the introduction of special courses that provide knowledge about fashion design in different countries or in different cultures. These may be special intercultural disciplines or sections in the curriculum of disciplines that form a special professional competence.

In our opinion, the formation of practical skills for specialists in fashion design should be ensured in two main ways. The first way is practice, foreign internships, studies within academic mobility. The main practical direction of formation of intercultural professional competencies should be educational intercultural projects of collections of clothing, performed in the form of international student collectives. The experience of the organization of such international student teams is described in a number of foreign publications.

Intercultural project skills in the implementation of such projects necessarily include a communicative component, as the progress of the project should be regularly discussed in the mode of e-mail correspondence, as well as the regular conduct of online conferences between student teams of two or more universities and countries. Modern technical equipment allows to provide such interconnecting conference in special auditoriums or personally using modern means of communication with the use of specialized programs Skype, Viber, WhatsApp. The role of the teacher at the same time increases, because in addition to the general management of the project, he must act as the coordinator of student communication, have independent skills in intercultural communication, fluent in foreign language.

Results. The conducted analysis of descriptors for the formation of intercultural competency of fashion designers allowed to construct a general model for measuring its level (see table). Such a model represents a two-dimensional matrix of descriptors. One direction corresponds to the formation of competence in terms of Dublin descriptors - knowledge, skills, communication, autonomy and responsibility.

The second line corresponds to the levels of intercultural competency formation for fashion designers. It includes a communicative component that is mainly related to the ability to communicate with representatives of another country or culture and includes mandatory requirements for the knowledge and ability to use a foreign

language. The next component of this direction is the formation of the cultural intelligence of a person as a specialist who can work in other cultures without losing his or her own cultural identity. A professional component of intercultural competence is responsible for taking cultural features into account in the design, production and implementation of clothing models.

At the same time, each component of intercultural competence must go through stages and levels relative to the Dublin descriptors.

Discussion. Linguistic communicative component of intercultural competence at the stage of formation of knowledge should include a certain vocabulary, basic linguistic rules and turns. Since the standard language for intercultural communication is English, it would be desirable to have knowledge in this direction. In the case of the desirability of forming intercultural competence in the conditions of the prospects of work in a particular country, a condition for knowledge of its national language may be added. Methods for evaluating this component are widely known and may include testing, current evaluation and other control measures.

The level of skill for this component should take into account the ability to communicate with a representative of another country or culture. In our opinion, in the conditions of the formation of intercultural competence for the formation of this skill, it is insufficient traditional training in national audiences. Basic skills of intercultural communication should be manifested in the conditions of foreign communication. This level can be achieved by using virtual communication, conducting online meetings with foreign students, conducting foreign linguistic practices. The criterion and indicator for measuring this component may be the level of understanding of a foreign

language, for example, the percentage of comprehensible material.

In the process of evaluating the component of communication, the level of discussion of problems in the process of Internet conferences or in practice and internship should be taken into account. Problems can be discussed in the simplest, problems related to complex concepts, professional problems. According to the level of the raised problems the assessment of the component of communication of general intercultural competence increases.

The components of autonomy and responsibility in the formation of intercultural competence determine the possibility of self-improvement and may include the use of language elements of the other party or country (if different from English) with an appropriate evaluation of the results.

The process of forming and measuring the components of intercultural competence at the stage of intercultural intelligence should also include the components of the Dublin descriptors.

Component knowledge is provided by studying special courses or sections in traditional courses that take into account the peculiarities of the culture of different countries and peoples (Courses "History of Culture", "History of Art") using traditional methods of assessment (testing, current evaluation, etc.).

The level of ability of a component of cultural intelligence is determined by the ability to orient in cultural features in other countries. A form of checking the level of formation of this component can be represent as virtual tasks for behavior, taking into account cultural characteristics or practical situations during practice.

Table 1. Levels of intercultural competence of fashion designers

Components of interculturalism	Knowledge	Ability	Communications	Autonomy and responsibility
Linguistic component	Basic linguistic rules/	Ability to conduct a conversation in a foreign language	The level of discussion of problems in the process of Internet conferences or during practice and internships	Use language elements of the other party or country (if different from English)
Intercultural intelligence	Features of the culture of different countries	Orientation in the peculiarities of cultural behavior in other countries	Discussions in the process of Internet conferences (practice or internships) of cultural characteristics of countries	The introduction of elements of culture of the second party or culture into cultural events or methodical materials
Intercultural features of fashion design	Features of clothes of different countries and peoples	Ability to develop clothes designs for another country, taking into account the peculiarities of another culture	Participation in a joint project for the development of an international garment collection, taking into account intercultural features.	Implementation of the results of the project in real offers or methodological materials

The component of communication at the stage of the formation of cultural intelligence can be formed during the discussion on Internet conferences (practices or internships) of cultural features of two or more cultures or countries. An indicator of the formation of this component should be the level of assimilation of cultural characteristics. In our opinion, this indicator should be evaluated by the students of the opposite side. This assessment method, in addition to objectivity, will carry the function of increasing the cultural identity itself and correspondingly increasing its own cultural intelligence.

The component of autonomy and responsibility in the

formation of cultural intelligence can be determined by the introduction of elements of culture of the second party or implementation in cultural events or methodological materials. This component can be evaluated by the level of implementation and can be determined when discussing the participants of both parties in the process of online conferences.

The use of components of the Dublin descriptors to form and evaluate the intercultural professional fashion design can give the following results.

The component of knowledge determines the peculiarities of clothes of different countries and peoples (courses

"History of fashion", "Theory of design", sections in special courses) and evaluated by traditional means.

Component skills determine the ability to design clothing projects for another country, taking into account the characteristics of another culture. At this stage, in our opinion, the project may be internal in nature, guided and evaluated by an expert in own part or culture, which has intercultural competencies in this field.

Component skills determine the ability to design clothing projects for another country, taking into account the characteristics of another culture. At this stage, in our opinion, the project may be internal in nature, guided and evaluated by an expert on its part or culture, which has intercultural competencies in this field.

The component of communication at this stage should involve participation in a joint project for the development of an international collection of clothing, taking into account intercultural features. In order to determine the level of formation of this stage, an assessment of the finished project and the part of a folio are carried out by a group of experts representing the parties (countries) of the international project.

The component of autonomy and responsibility is taken into account by research of the implementation of the results of the project in real realizations or methodological materials. At the same time, the highest level of imple-

mentation, in our opinion, is the commercial realization of a collection of clothing, performed in the process of developing an international intercultural project. The level of implementation should be evaluated by experts from both sides.

After evaluating of each component of the intercultural competence of a specialist in the field fashion design, one can determine the general level of its formation.

Conclusions. The method of complex assessment of the intercultural competence of specialists in the field of fashion design is developed on the basis of a comprehensive approach to the structure of competence, analysis of levels of intercultural competence formation, taking into account possible forms and methods of teaching in the process of its formation. The process of formation and evaluation of intercultural competence is presented in the form of a two-dimensional matrix and takes into account one direction of the formation of components of Dublin descriptors at another level of intercultural competence - language communicative competence, cultural intelligence, intercultural competence.

The introduction of this technique will explicitly determine the levels of formation of individual components of intercultural competence and measure the overall level of intercultural competence of a specialist in the field of design of clothing.

REFERENCES

1. ECTS Users' Guide, European Union, (2015), 109pp. http://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_en.pdf
2. Ryabchykova K. (2016) *Dynamic curriculum for the extrapolation of innovative technologies in fashion*. Problemi inzhenerno-pedagogichnoyi osviti [Problems of engineering and pedagogical education] № 52-53, pp.143-151
3. Dias D., Zhu C.J., Samaratunge R. (2017) *Examining the role of cultural exposure in improving intercultural competence: implications for HRM practices in multicultural organizations*. International Journal of Human Resource Management, pp. 1-20
4. Melissa McMullen (2016) *Intercultural design competence: A guide for graphic designers working across cultural boundaries*. International Journal of Visual Design, 10(3), pp. 19-30
5. Alizadeh S., Chavan M. (2016) *Cultural competence dimensions and outcomes: a systematic review of the literature*. Health and Social Care in the Community, 24(6), pp. e117-e130
6. Garson K.D. (2016) *Internationalization and intercultural learning: A mixed methods study*. Promoting Intercultural Communication Competencies in Higher Education pp. 54-88
7. Wang W., Zhou M. (2016) *Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale*. (ISS-15) International Journal of Intercultural Relations 55, pp. 1-7
8. Peng R.-Z., Wu W.-P. (2016) *Measuring intercultural contact and its effects on intercultural competence: A structural equation modeling approach*. International Journal of Intercultural Relations 53, pp. 16-27

Навчання китайської мови студентів вищих закладів освіти: стан дослідженості проблеми

А. С. Савченко

Кафедра мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Paper received 05.09.18; Accepted for publication 10.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-08>

Анотація. У статті зазначається кількість вищих навчальних закладів, де вивчається китайська мова; аналізується стан дослідженості проблеми навчання китайської мови студентів вищих закладів.

Ключові слова: університет, китайська мова, комунікативний підхід, соціокультурний підхід, комунікація, принцип, компетенція.

Постановка проблеми. Навчання китайської мови в Україні є досить розвинутою освітньою галуззю. Китайська мова викладається у таких ЗВО України: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський національний лінгвістичний університет, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Херсонський державний університет, Кримський інженерно-педагогічний університет, Одеський національний університет імені І. Мечникова, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені Д. Ушинського та ін. Таке розмаїття закладів освіти, які готують філологів-синологів є закономірним, адже між Україною та КНР розвинуті контакти у сферах науки, економіки, бізнесу, туризму, торгівлі, книговидавництва, журналістики. Усе це зумовлює потребу суспільства у фахівцях, які володіють китайською мовою не лише як засобом спілкування в повсякденному житті, а й як засобом професійної взаємодії.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Однак, попри зважений інтерес молоді до вивчення китайської мови мусимо констатувати, що нині немає належної теоретико-методичної бази навчання китайської мови студентів закладів вищої освіти України. Наявні лише поодинокі праці, які торкаються окремих аспектів цієї проблеми: навчання інтонації китайської мови [7]; домашнє читання на початковому етапі навчання китайської мови [8]; роль гри в процесі навчання китайської мови [4]; застосування аудіовізуальних засобів під час навчання китайської мови [1]; оптимізація змісту навчання китайської мови на мовних курсах [5]; соціально-культурний компонент змісту навчання китайської мови [9]; підходи до виділення лексичного мінімуму в межах підготовки навчально-методичних комплексів з китайської мови [2];

Метою статті є спроба проаналізувати стан дослідженості проблеми навчання китайської мови студентів вищих закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Спробуємо встановити основні тенденції, які склалися в методиці навчання китайської мови в цілому та писемного мовлення зокрема.

Аналіз наукових праць засвідчив, що методисти однастайні в тому, щоб навчання китайської мови здійснювалося на засадах *комунікативного* підходу

[28, 29; 5; 3; 6; 31; 1]. Так, зокрема Т.Якуніна обґрунтувала, що формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності студента має розглядатися як умова для ефективної професійної діяльності, здійснюватися на засадах комунікативного підходу, важливим інструментом моделювання мовленнєвих ситуацій є рольові ігри; важливими передумовами ефективного навчання є навички самоконтролю, а також підвищення рівня мотивації [10, с.10]. Науковці визначають також труднощі у навчанні китайської мови, серед яких є ієрогліфічний характер письма. У зв'язку з цим І.Кочергін наголошує на потребі організації навчального процесу так, щоб усне мовлення випереджало писемне [6]. Навчання усного китайського мовлення потрапило в поле наукового дослідження багатьох учених. Так, Н.Дьоміна основою всіх видів мовленнєвої діяльності визначає усне мовлення: найбільш доцільним є комплексне взаємодіюче навчання всіх видів мовленнєвої діяльності на усній основі [3, с.17]. Отже, Н.Дьоміна у цілому вибудовує методику навчання китайської мови в річищі сучасних уявлень щодо навчання європейських мов, однак акцентує увагу лише на одному виді мовленнєвої діяльності – говорінню, при цьому не обґрунтовуючи, чому інші види мовленнєвої діяльності залишаються поза увагою.

І.Єсаулов зазначає, що навчання китайської мови орієнтоване на комплексне формування мовних знань, мовленнєвих навичок, комунікативних умінь, лінгво-соціокультурних знань та вмій. Домінантним дослідник обирає *комунікативно-когнітивний* підхід, який ґрунтується на так званих андрологічних принципах. Автор дослідження вказує на потребу застосовувати рецептивні та текстотвірні вправи, вправи творчого характеру[5].

На позиціях свідомого принципу до навчання китайської мови і Н.Дьоміна, яка вважає, що навчання китайської мови повинне бути комунікативно спрямованим; мовні знання мають бути підпорядковані розвитку мовлення, мовні форми вивчаються в аспекті їхнього функціонування в мовленні, навчання мови повинне бути пов'язане з вивченням культури [3, с.14-15]. Н.Дьоміна обґрунтовує, що навчання китайської мови має здійснюватися за такою моделлю: вивчення нової лексики та граматик, тренувальні лексико-граматичні вправи, наступний крок – читання тексту, бесіда на основі прочитаного, підготовлена бесіда за темою (узагальнення інформації, почерпнутої з тексту), обговорення проблемних ситуацій. Для самостійної роботи – ієрогліфічні вправи, читання текстів, перед мовленнєвими лексичними та граматичними

вправи, переклад тексту зі словником, складання по темі окремих питань, доповідей, діалогів [3, с.39].

Науковці особливу увагу приділяють культурній зорієнтованості процесу навчання китайської мови. Тому можемо констатувати про наявність *соціокультурного підходу*. Так, зокрема, І.Єсаулов зазначає, що для ефективної організації мовних курсів для фахівців різних профілів в галузі китайської мови важливо, щоб навчання було орієнтоване на вивчення національно-культурних особливостей і реалій КНР, особливостей ділового, професійного та побутового спілкування в межах міжкультурних комунікацій, культурно-етичних норм взаємодії фахівців, а також на особливості менталітету тих, хто вивчає мову. Зміст навчальних посібників та підручників має охоплювати комплекс теоретичних відомостей про систему мови, історію її розвитку, мовні знання і навички, які дозволяють оволодіти китайською мовою, свідомо її вивчити, а також здійснювати спілкування цією мовою; систему знань спеціальних національно-культурних особливостей і реалій КНР, етикетно-узуальні форми мовлення і вміння користуватися ними; спеціальні знання про спілкування як таке й особливості ділового професійного й побутового спілкування в рамках міжкультурної комунікації; текстовий матеріал, на базі якого відбувається оволодіння різними видами спілкування; сфери, теми, ситуації спілкування, рольовий репертуар, функціональні моделі спілкування; комплекс вправ на формування мовленнєвих навичок і комунікативних умінь [5, с.7-8]. Отже, соціокультурний підхід в умовах навчання китайської мови посідає вагоме місце й зумовлений розривом між українською та китайською культурою.

Питання навчання письма майбутніх китаїстів порушує І.Кочергін. Автор навчального посібника з методики навчання китайської мови, зокрема, зауважує, що «нині недоречно принижуються роль формуванню навичок писемного мовлення у процесі навчання китайської мови. Як правило, під письмом розуміють навчання написання ієрогліфів і слів, а також переклад фраз і речень з російської китайською» [6, с.35]. Науковець вказує на потребу навчання писемного мовлення в аспекті конструювання речення, тексту, на потребу виконання письмових завдань творчого характеру. Визначає алгоритм навчання писемного мовлення: написання простих висловлювань (спочатку в фонетичному запису, а потім - ієрогліфами), потім – написання творів на основі прочитаного і, насамкінець – письмовий виклад своїх думок за темою [6, с.35]. Проте автор навчального посібника зупиняється, головним чином, на проблемах навчання усного монологічного мовлення та підготовки перекладачів. Розділ «Проблеми навчання китайської писемності» присвячено методиці формування графічних навичок – написання ієрогліфів – інтегровано з формуванням їхніх значень. Навчання письму як виду мовленнєвої діяльності автором детально не розглядається.

Грунтовний внесок у професійно-мовленнєву підготовку майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти зробила О.Попова. Провідною ідеєю окресленої проблеми стало положення про те, що професійно-мовленнєва підготовка

майбутніх перекладачів китайської мови зумовлена лінгвістичними особливостями китайської мови, специфікою розвитку українсько-китайської співпраці, особливостями сучасного полікультурного простору України. Науковець доводить, що професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови має здійснюватися на засадах культурологічного, контекстного і компетентнісного підходів, – саме ці підходи сприяють продуктивній міжкультурній комунікації та успішному функціонуванню майбутніх синологів у професії. Перекладацьку (в усному та письмовому двосторонньому перекладі: китайська мова ↔ українська мова) компетентність складають мовна, лінгвосоціокультурна, комунікативно-мовленнєва, перекладацько-дискурсивна, специфічно-технологічна компетенції. В означених компетенції писемне мовлення представлене імпліцитно або експліцитно. Так, наприклад, уміння продуктивно безконфліктно співпрацювати з вітчизняними та зарубіжними партнерами (лінгвосоціокультурна), продукувати китайською й українською мовами власні підготовлені та непідготовлені тексти в різних форматах (доповідь, презентація, звіт тощо) відповідно до функціонально-стильової спрямованості дискурсу; продукувати чіткі за змістом і логічною побудовою тексти, лінгвістичне оформлення яких відповідає стилістичним нормам китайської та української мов, вирізняється лексичним багатством і різноманітністю граматичних форм і конструкцій (комунікативно-мовленнєва), відтворювати письмово робочою мовою (китайською, українською) зміст оригінального (китайського, українського) тексту адекватними перекладацькими засобами зі збереженням формату оформлення вихідної інформації (фрейму) (перекладацько-дискурсивна) [7, с.18-20]. Хоча писемне мовлення в дослідженні О.Попової не стало предметом спеціального дослідження, однак науковець чітко накреслює напрям у навчанні писемного мовлення: воно має містити ознаки жанру (а від так і чітку композицію), стилю мовлення, відображати лінгвосоціокультурну специфіку носіїв мови (тобто бути за будовою, змістом, лінгвостилістичними засобами прийнятним для носіїв мови), виконувати прагматичну функцію, вирізнятися лексичним багатством і різноманітністю граматичних форм і конструкцій. Саме навчання такого писемного мовлення стало предметом нашого дослідження.

Висновки. Підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити висновок, процес навчання охоплює підходи, принципи, методи, засоби, організаційні форми, а також етапи формування мовленнєвих навичок і умінь, послідовність у навчанні продукування текстів різних жанрів, та систему (підсистему) вправ, які реалізують безпосередньо ці етапи.

Отже, як показав аналіз наукових праць, наразі немає ґрунтовних і системних досліджень, присвячених навчанню китайського писемного мовлення. Проте накреслено тенденцію, яка полягає в тому, що результатом навчання писемного китайського мовлення є знання, навички, вміння, здатність та готовність скласти письмові тексти, які мають стильові, жанрові, функціонально-типологічні, прагматичні характеристики, є прийнятним для носіїв мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Готлиб О. М., Кремнёв Е. В., Шишмарева Т. Е. Из опыта обучения китайскому языку с применением аудиовизуальных средств // *MagisterDixit*. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-obucheniya-kitayskomu-yazyku-s-primeneniem-audiovizualnyh-sredstv> (дата обращения: 27.08.2018).
2. Готлиб, О. М. О принципах и моделях организации работы по составлению учебно-методических комплексов по обучению китайскому языку [Текст] / О. М. Готлиб, Е. В. Кремнёв, Т. Е. Шишмарёва // *Китайский язык: создание учебных пособий, стандарты преподавания и нормативы оценки знаний : сб. тезисов докладов участников российско-китайской конференции (Москва, 12 декабря 2012 г.) / Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Отделение востоковедения; отв. ред. А. И. Янишевская; сост. : Ю. А. Селиверстова, Т. В. Пересадыко. – М. : Грифон, 2013. – С. 7-8. 4.*
3. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Восточная литература, 2006. — 88 с.
4. Добровольская Надежда Владимировна Роль игры в процессе обучения китайскому языку в неязыковом вузе // *Слово: фольклорно-диалектологический альманах*. 2010. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-igry-v-protse-sses-obucheniya-kitayskomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 25.08.2018).
5. Есаулов, Игорь Викторович Оптимизация содержания обучения китайскому языку на языковых курсах : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Есаулов Игорь Викторович; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. - Санкт-Петербург, 2008. - 26 с.
6. Кочергин, Игорь Васильевич Очерки методики обучения китайскому языку / И.В. Кочергин; Воен. ун-т. - М. : Муравей, 2000. - 152, [1] с.
7. Попова О. В. Професійно-мовленнева підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти. Монографія. – Одеса : Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, ВОІ СОІУ «Атлант», 2016. – 645 с.
8. Ткачук Валерий Васильевич Обучение интонации китайского языка : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. - Москва, 1980. - 162 с.
9. ЦзиньТхао. Домашнее чтение на начальном этапе обучения китайскому языку / ЦзиньТхао; Дальневост. гос. ун-т, Владивосток. ин-т междунар. отношений АТР. Каф. иностр. яз. - Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 1998. - 91, [1] с.
10. Яценко Инесса Евгеньевна Социально-культурный компонент содержания обучения китайскому языку // *Слово: фольклорно-диалектологический альманах*. 2010. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kulturnyy-komponent-soderzhaniya-obucheniya-kitayskomu-yazyku> (дата обращения: 28.08.2018).
11. ЯкунинаТ.В. Профессионально ориентированное обучение китайскому языку специалистов международных физкультурно-спортивных организаций : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08, 13.00.04 / Якунина Татьяна Вячеславовна; [Место защиты: Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья]. - Санкт-Петербург, 2010. - 24 с.

REFERENCES

1. Gotlib O. M., Kremnev E. V., Shishmareva T. E. From the experience of teaching the Chinese language with the use of audiovisual tools // *MagisterDixit*. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-obucheniya-kitayskomu-yazyku-s-primeneniem-audiovizualnyh-sredstv> (reference date: August 27, 2013).
2. Gotlib O.M. On the principles and models of the organization of work on the compilation of educational and methodological complexes for teaching the Chinese language [Text] / OM Gotlib, EV Kremnev, TE Shishmarova // *Chinese: the creation of teaching aids, standards of teaching and standards of knowledge assessment: coll. theses of reports of the participants of the Russian-Chinese conference (Moscow, December 12, 2012) / National Research University "Higher School of Economics." Department of Oriental Studies; отв. Ed. A.I. Janishevskaya; comp. : Yu. A. Seliverstova, TV Peresadko. - M.: Gryphon, 2013. - P. 7-8. 4.*
3. Demina N.A. Methods of teaching practical Chinese. 2 nd ed., Rev. and additional. - M. : Eastern Literature, 2006. - 88 p.
4. Dobrovolskaya Nadezhda Vladimirovna Role of the game in the process of teaching the Chinese language in a non-linguistic university // *Word: folklore-dialectological almanac*. 2010. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-igry-v-protse-sses-obucheniya-kitayskomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (reference date: August 25, 2013).
5. Esaulov Igor Viktorovich Optimization of the content of teaching the Chinese language on language courses: the abstract of the dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02 / Esaulov Igor Viktorovich; [Place of protection: Ross. ped. un-t them. A.I. Herzen]. - St. Petersburg, 2008. - 26 p.
6. Kochergin Igor Vasilievich. Essays on the methods of teaching the Chinese language / I.V. Kochergin; Voen. un-t. - M.: The Ant. 2000. - 152, [1] p.
7. Tkachuk Valeriy Vasilevich Training of intonation of the Chinese language: the dissertation ... The candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. - Moscow, 1980. - 162 p.
8. Jin Tao. Home reading at the initial stage of teaching Chinese language / Jintao; The Far East. state. un-t, Vladivostok. Institute of Intern. relations of the APR. Kaf. foreign. yaz. - Vladivostok: Publishing house of the Far East. University, 1998. - 91, [1] p.
9. Yatsenko I. E. Socio-cultural component of the content of teaching the Chinese language / / *Word: folklore-dialectological almanac*. 2010. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kulturnyy-komponent-soderzhaniya-obucheniya-kitayskomu-yazyku> (reference date: August 28, 2013).
10. Yakunina T.V. Professionally oriented teaching of the Chinese language specialists of international sports organizations: the abstract of the dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08, 13.00.04 / Yakunina Tatiana Vyacheslavovna; [Place of defense: National State University of Physical Culture, Sport and Health]. - St. Petersburg, 2010. - 24 p.

Teaching Chinese language students of higher education institutions: the state of study of the problem**A. S. Savchenko**

Abstract. The article indicates the number of higher education institutions where Chinese is taught; the state of research of the problem of teaching Chinese language students of higher educational establishments is analyzed.

Keywords: *university, Chinese language, communicative approach, sociocultural approach, communication, principle, competence.*

Особливості курсу «Диференційоване навчання математики»

Н. А. Тарасенкова*, Д. М. Лиля

¹Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, Черкаси, Україна

*Corresponding author. E-mail: ntaras7@ukr.net

Paper received 26.08.18; Accepted for publication 30.08.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-09>

Анотація. У статті розкриваються особливості змісту і структури навчальної дисципліни «Диференційоване навчання математики» для магістрантів спеціальності 014 Середня освіта (математика).

Ключові слова: вища педагогічна освіта, магістратура, майбутній вчитель математики, майбутній викладач математичних дисциплін в університеті, диференціація навчання.

Постановка проблеми. В умовах реформаційного поступу системи освіти України забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя виступає центральним завданням сучасної освітньої реформи [1]. У цьому контексті важливим є забезпечення спеціальної підготовки студентів, формування і розвиток їх особистісних якостей як майбутніх висококваліфікованих, професійно підготовлених фахівців, які вміють творчо працювати.

Однією зі сфер майбутньої професійної діяльності магістрантів є викладацька діяльність. Тому в період навчання в магістратурі важливо, щоб разом із всебічною, почасти поглибленою підготовкою з фундаментальних дисциплін у студентів формувались принаймні базові знання й уміння з методики навчання у вищій школі. Серед них особливої уваги потребують знання щодо суті, методології, організації диференційованого навчання в різних ланках освіти й уміння визначати стратегію і тактику реалізації диференційованого підходу на різних етапах освітнього процесу. Саме цим питанням присвячено курс «Диференційоване навчання математики», розроблений викладачами кафедри математики та методики навчання математики Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Цей курс є унікальним для університетів України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки майбутнього вчителя досліджувалися багатьма вченими (І. А. Акуленко, В. Г. Бевз, Р. С. Гуревич, А. І. Кузьмінський, О. І. Матяш, В. Г. Моторіна, С. П. Семенець, О. І. Скафа, С. О. Скворцова, О. С. Чашечникова та ін.). У наших наукових розвідках та практичних напрацюваннях [2–5] виокремлено основні виробничі функції та типові задачі професійної діяльності вчителя математики, конкретизовано їх склад, сформульовано рівневі вимоги до результатів методичної підготовки студентів, розроблено засоби навчання для дидактичного супроводу вивчення студентами розділу «Загальна методика навчання математики», курсу «Методика навчання математики у вищих навчальних закладах», дисциплін фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики. Проте засадничі особливості курсу «Диференційоване навчання математики» для студентів, що здобувають освітній ступінь «магістр» за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) ще не були представлені методико-математичній спільноті у відкритому друці.

Мета статті – висвітлити основні засади, змістові та організаційно-методичні особливості курсу «Диферен-

ційоване навчання математики» для магістрантів спеціальності 014 Середня освіта (математика).

Виклад основного матеріалу. Дисципліна «Диференційоване навчання математики» входить до циклу професійної підготовки блоку дисциплін за вибором студента. На її вивчення відводиться 120 год (4 кредити ЄКТС).

Метою викладання навчальної дисципліни «Диференційоване навчання математики» є формування і розвиток у студентів професійних знань, навичок та вмінь, які забезпечуватимуть реконструктивно-варіативний рівень та становитимуть основу творчого рівня виконання майбутніми фахівцями основних виробничих функцій та відповідних їм типових задач діяльності учителя математики та викладача математичних дисциплін у закладах вищої освіти.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Диференційоване навчання математики» є:

- розкрити важливе значення математики для загальної та професійної освіти людини, шляхи практичного застосування математики у різних галузях знань, вплив математики на розвиток логічного і візуального мислення, просторової уяви і уявлень, наукового світогляду студентів;
- показати особливості рівневої та профільної диференціації навчання математики;
- розкрити цілі й завдання навчання математики в школі та в ЗВО з урахуванням профільної диференціації;
- ознайомити студентів із різними формами, методами і засобами навчання математики на сучасному етапі;
- розвивати загальну і математичну культуру студентів, їх науковий світогляд;
- формувати у студентів професійні знання, навички й уміння, які забезпечуватимуть реконструктивно-варіативний рівень та становитимуть основу творчого рівня виконання майбутніми вчителями математики та викладачами ЗВО.

У змісті дисципліни виокремлено два змістових модулі: «Рівнева диференціація навчання математики» і «Профільна диференціація навчання математики». У межах першого змістового модуля до вивчення пропонуються чотири теми: 1) диференціація навчання математики як педагогічна проблема (види диференціації навчання математики; основні принципи рівневої диференціації навчання математики); 2) умови реалізації рівневої диференціації навчання математики в школі (критерії поділу класу на типологічні підгрупи; форми роботи для організації рівневого навчання на уроці ма-

тематики); 3) допрофільна підготовка (особливості допрофільної підготовки у закладах загальної середньої освіти; елективні курси); 4) диференціація навчання математики у ЗВО (особливості викладання математичних дисциплін у ЗВО; критерії поділу академічної групи студентів на типологічні підгрупи; методи, форми і засоби для організації рівневого навчання на лекції, практичному занятті, під час самостійної роботи). Зміст навчання в межах другого змістового модуля стосується сучасної профілізації у старшій ланці загальної серед-

ньої освіти.

У розробці програмових вимог до результатів опанування цієї дисципліни студентами ми виходили, зокрема, з аналізу основних виробничих функцій та типових задач методичної діяльності вчителя математики та викладача математичних дисциплін у закладах вищої освіти. Це – два окремих блоки даних, які за більшістю позицій є спорідненими. Наведемо ці дані для викладача ЗВО (табл. 1).

Таблиця 1. Виробничі функції та типові задачі методичної діяльності викладача математичних дисциплін у закладах вищої освіти

Зміст виробничої функції	Зміст типової задачі
Аналітико-синтетична діяльність	1. Логіко-математичний аналіз навчального матеріалу посібників і збірників задач з різних розділів вищої математики. 2. Логіко-дидактичний аналіз навчального матеріалу. 3. Методичний аналіз математичної, психолого-педагогічної та методичної літератури. 4. Методичний аналіз засобів навчання. 5. Аналіз індивідуальних можливостей студентів і студентського колективу в цілому в ракурсі різних концепцій навчання математики та специфіки навчального матеріалу
Планування та конструювання	1. Планування у межах навчальної дисципліни. 2. Планування у межах окремого навчального модуля. 3. Планування у межах окремого змістового модуля. 4. Планування навчальних занять різних видів. 5. Планування самостійної роботи студентів. 6. Навчання студентів планувати власну навчальну роботу при вивченні різних курсів вищої математики та методики навчання математики
Організація та керування діяльністю студентів	1. Організація студентів на свідоме ставлення до різних видів діяльності при вивченні математичних дисциплін у ЗВО: а) до слухання викладача і студентів; б) до читання посібників, конспектів лекцій, наукової та науково-популярної літератури; в) до розв'язування різноманітних математичних задач; г) до самостійної роботи з різним навчальним матеріалом на занятті та вдома; д) до підготовки рефератів, доповідей тощо. 2. Непряме керування діяльністю студентів через відповідний набір навчального матеріалу і засобів навчання. 3. Пряме керування діяльністю студентів через формування певних навчально-пізнавальних дій, а також дій контролю і самоконтролю
Оцінювання власної діяльності та діяльності студентів	1. Організація різних форм контролю і корекції навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення математичних дисциплін у ЗВО. 2. Навчання студентів діяльності оцінювання та самооцінювання. 3. Здійснення самооцінки і корегування власної методичної діяльності

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми, студенти повинні *знати*: види диференціації навчання математики; основні принципи рівневої диференціації навчання математики; критерії поділу класу/академічної групи на типологічні групи; особливості допрофільної підготовки у загальноосвітніх навчальних закладах; форми роботи для організації рівневого навчання на уроці/академічному занятті з математики; форми роботи для організації рівневого навчання на лекції та практичному занятті, у самостійній роботі студентів; мету і завдання профільного навчання; внутрішньошкільні форми організації профільного навчання; зовнішні форми організації профільного навчання.

Серед рівнів засвоєння знань з дисципліни виділяємо три, як от:

I рівень (репродуктивний) – просте відтворення знань, часткове усвідомлення їх змісту; дифузний стан комплексу знань; самостійне застосування знань здійснюється лише у стандартних ситуаціях і, здебільшого, на основі зразка, який запропоновано в інструкції.

II рівень (реконструктивно-варіативний) – реконструктивно-варіативне відтворення знань, наближене до

повного усвідомлення їх змісту; частково-впорядкований стан комплексу знань; самостійне застосування знань здійснюється як у стандартних ситуаціях, так і при незначних варіаціях умов на основі використання загальних рекомендацій та загальних евристик.

III рівень (творчий) – реконструктивно-варіативне відтворення знань, повне усвідомлення їх змісту; системно-концептуальний стан комплексу знань; самостійне застосування знань здійснюється в різноманітних умовах на основі самостійного цілеутворення, побудови власних програм діяльності, а також на основі нешаблонного вибору і творчого використання відомих програм діяльності у ситуаціях зі значною варіативністю умов.

Для кваліфікованого розв'язування типових задач професійної діяльності на посаді викладача математичних дисциплін у закладах вищої освіти випускник університету (освітній ступінь “магістр”) має володіти комплексом умінь з дисципліни «Диференційоване навчання математики», до складу якого входять наступні *загальні уміння*: організувати рівневе навчання на уроці/академічному занятті з математики, застосовувати

принципи профільної диференціації навчання математики; концепцію профільного навчання в старшій ланці загальної середньої освіти; застосовувати особливості навчання математики у фізико-математичних класах, хіміко-біологічних, географічних, медичних, екологічних класах тощо.

У розрізі виробничих функцій і типових задач професійної діяльності викладача математичних дисциплін у ЗВО загальні уміння конкретизуються й наповнюються наступним змістом.

I. Уміння, що забезпечують реалізацію виробничої функції

“Аналітико-синтетична діяльність”.

1. Уміння виконувати логіко-математичний і семіотичний аналіз означень математичних понять, математичних фактів (аксіом, теорем, формул, інших тверджень), правил, алгоритмів, евристичних схем, що є об'єктами засвоєння при вивченні математичних дисциплін у ЗВО.

2. Уміння виконувати логіко-математичний і семіотичний аналіз математичних задач як об'єктів вивчення і засобів навчання.

3. Уміння визначати цілі вивчення конкретного навчального матеріалу (означення поняття, теореми, правила тощо) математичних дисциплін у ЗВО.

4. Уміння виконувати логіко-математичний і семіотичний аналіз змісту навчального матеріалу в межах дисципліни, окремого курсу, навчального і змістового модуля (виділяти стрижневий та супровідний матеріал, провідні ідеї теми, базові знання та вміння, внутрішні та міжпредметні зв'язки теми тощо).

5. Уміння виконувати аналіз наборів математичних задач до певного змістового модуля певної математичної дисципліни, що вивчається у ЗВО: кількість та якість задач, призначених для розкриття суті нових об'єктів засвоєння, для формування вмінь, для організації математичної діяльності на студентському рівні; кількість та якість задач – засобів мотивації, задач і вправ для актуалізації базових знань, задач для розосередженого повторення тощо.

6. Уміння виконувати математичну, семіотичну і методичну типізацію математичних задач курсів математики ЗВО.

7. Уміння визначати основні навчальні задачі у межах математичної дисципліни ЗВО та відповідні їм навчально-пізнавальні дії.

8. Уміння виконувати постановку методичних задач на матеріалі певної математичної дисципліни ЗВО.

9. Уміння добирати основні методи, прийоми, форми і засоби навчання для організації вивчення студентами матеріалу певного навчального та змістового модуля у межах тієї чи іншої математичної дисципліни ЗВО.

10. Уміння визначати форми контролю та оцінювання ходу й результатів навчальної діяльності студентів, застосованих у процесі навчання тієї чи іншої математичної дисципліни ЗВО.

11. Уміння реферувати та рецензувати статті, посібники математичного, психолого-педагогічного та методичного змісту.

12. Уміння визначати індивідуальні можливості студентів у навчанні математики та комплектувати гомогенні й гетерогенні групи зі студентів академічної групи.

II. Уміння, що забезпечують реалізацію виробничої функції

“Планування та конструювання”.

1. Уміння конструювати модель методичної системи (цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання) організації вивчення окремої змістової одиниці тієї чи іншої математичної дисципліни ЗЗСО/ЗВО (на рівні окремого об'єкта засвоєння, навчального, змістового модуля).

2. Уміння висувати диференційовані вимоги до результатів засвоєння студентами навчального матеріалу тієї чи іншої математичної дисципліни ЗВО.

3. Уміння розробляти план організації вивчення студентами тієї чи іншої математичної дисципліни, виконувати планування у межах окремого навчального і змістового модулів.

4. Уміння створювати систему запитань для повторення студентами базових знань при вивченні певної математичної дисципліни ЗВО.

5. Уміння створювати систему вправ для актуалізації базових умінь студентів на окремому практичному занятті при вивченні певної математичної дисципліни.

6. Уміння конструювати систему контрприкладів до понять (математичних фактів, способів діяльності), що вивчаються у межах окремого навчального і змістового модулів при вивченні певної математичної дисципліни ЗВО.

7. Уміння добирати задачі, призначені для: різних етапів формування математичних понять, вивчення математичних фактів, методів і правил, що є об'єктами засвоєння у межах окремого навчального і змістового модулів при вивченні певної математичної дисципліни ЗЗСО/ЗВО; навчання доведень математичних тверджень; вироблення навичок і вмінь застосовувати набуті знання у стандартних та інших ситуаціях.

8. Уміння складати системи запитань, призначених для розкриття змісту нового навчального матеріалу, для організації відпрацювання знань, навичок і вмінь, для усної й письмової перевірки знань студентів.

9. Уміння складати тести, самостійні та контрольні роботи навчального і контролюючого характеру відповідно до змісту навчального матеріалу курсів математики вищої школи.

10. Уміння добирати матеріал для лекції, практичного заняття та розробляти розгорнутий конспект або план-конспект заняття.

11. Уміння добирати літературу для вивчення конкретного питання (теореми, задачі, навчального і змістового модулів курсу) та складати відповідну картотеку.

12. Уміння розробляти навчальні й методичні посібники.

13. Уміння виготовляти засоби унаочнення, роздавальний матеріал тощо.

III. Уміння, що забезпечують реалізацію виробничої функції

“Організація та керування діяльністю студентів у процесі навчання математичних дисциплін”

1. Уміння забезпечувати мотивацію вивчення конкретного навчального матеріалу (теми, математичної задачі, теореми тощо) вузівських математичних дисциплін.

2. Уміння забезпечувати прийняття студентами цілей вивчення конкретного математичного матеріалу –

розкривати досяжність та особистісну значущість результатів навчання.

3. Уміння формувати пізнавальний інтерес студентів до ходу й результатів вивчення курсу математики в цілому та окремих його складових.

4. Уміння застосовувати прийоми постановки запитань у варіативних ситуаціях.

5. Уміння організовувати пошук розв'язання математичної задачі, доведення математичного твердження тощо.

6. Уміння працювати з довідником, таблицею та іншими аналогічними матеріалами, а також навчати цього студентів.

7. Уміння розташовувати матеріал на дошці, оформляти розв'язання задачі, доведення математичного твердження тощо, а також навчати цього студентів.

8. Уміння застосовувати різні прийоми реагування на відповіді студентів.

9. Уміння використовувати системи запитань, вправ і задач, призначених для навчання студентів виконувати аналіз, синтез, узагальнення, конкретизацію, порівняння, поділ, класифікацію тощо.

IV. Уміння, що забезпечують реалізацію виробничої функції

“Оцінювання власної діяльності та діяльності студентів

у процесі навчання математичних дисциплін”

1. Уміння аналізувати усну відповідь студента, давати їй оцінку та навчати цього студентів.

2. Уміння оцінювати письмову навчальну чи контрольну роботу, аналізувати її результати.

3. Уміння навчати студентів знаходити та виправляти помилки у письмових роботах.

4. Уміння застосовувати різні види, форми, способи і засоби контролю й коригування знань студентів.

5. Уміння аналізувати навчальне заняття з урахуванням його місця у системі занять, цілей його проведення та особливостей навчального матеріалу.

Серед рівнів сформованості умінь виокремлюємо теж три рівні, як от:

I рівень (репродуктивний) – усвідомлюється мета виконання окремої методичної чи навчально-пізнава-

льної дії, осмислюється її операційний склад; пошук способів виконання дії здійснюється, здебільшого, на основі зразка, який запропоновано в інструкції.

II рівень (реконструктивно-варіативний) – усвідомлюється мета виконання методичної чи навчально-пізнавальної дії, осмислюється її операційний склад; пошук способів виконання дії здійснюється на основі використання загальних рекомендацій та загальних евристик; відбувається перенесення окремих сформованих методичних умінь або деяких їх комплексів на крупніші блоки навчального матеріалу (на математичний метод, тему, набір математичних задач тощо).

III рівень (творчий) – на основі усвідомлення мети виконання методичної чи навчально-пізнавальної дії та осмислення її операційного складу відбувається самостійний вибір і творче використання різноманітних способів і засобів методичної діяльності у відповідності до варіативних ситуацій навчання математики; розробляються нові способи і засоби методичної діяльності.

Зазначимо, що в межах курсу студенти набувають зазначених знань і вмінь поетапно, а освітній процес організовується згідно з наведеними вище рівневими вимогами. Це значно впливає на мотивацію студентів, спонукаючи їх до самоаналізу й свідомого самовдосконалення. А це, своєю чергою, дозволяє формувати окремі уміння (зокрема четвертої групи) у фоновому режимі.

Особливими у пропонованому курсі є завдання, спрямовані на формування в студентів умінь аналізувати результати діяльності інших щодо створення диференційованих засобів навчання. У центрі диференційованого навчання шкільного курсу математики для цього достатньо використати 2 і більше підручників з математики для певного класу, оскільки кожен сучасний підручник містить диференційовані набори задач до кожного параграфа.

У центрі диференційованого навчання математичних курсів у ЗВО для організації такої роботи необхідні спеціальні засоби. Наведемо приклади.

Ситуація 1. На лекціях за темою «Лінійні рівняння вищих порядків зі сталими коефіцієнтами» (дисципліна «Диференціальні рівняння») викладач запропонував такий рівневий розподіл змісту навчання.

1. Лінійні однорідні рівняння.

Рівень 1: Означення, теорема про інтегрування через зведення до алгебраїчних операцій (випадки дійсних різних, комплексних, а також дійсних кратних коренів характеристичного рівняння – з доведенням; випадок комплексних кратних коренів – без доведення).

Рівень 2: Лема: $L[u + iv] \equiv 0 \Leftrightarrow \begin{cases} L[u] = 0, \\ L[v] = 0, \end{cases}$ де L – лінійний диференціальний оператор.

Рівень 3: Доведення теореми у випадку комплексних кратних коренів.

2. Лінійні неоднорідні рівняння.

Рівень 1: Принцип суперпозиції (без доведення), теорема про частинний розв'язок для правої частини у формі квазімногочлена $V = P_m(x)e^{\alpha x}$ (випадок, коли α не є коренем характеристичного рівняння, – з доведенням; випадок, коли α є коренем характеристичного рівняння, – без доведення), теорема про частинний розв'язок для правої частини у формі квазімногочлена $V = e^{\alpha x} \{P_m(x) \cos \beta x + Q_n(x) \sin \beta x\}$ (без доведення).

Рівень 2: Доведення принципу суперпозиції, доведення першої теореми у випадку, коли α є коренем характеристичного рівняння даної кратності.

Рівень 3: Доведення другої теореми.

3. Застосування тригонометричних рядів до знаходження частинного розв'язку (Рівень 1).

4. Лінійні рівняння, звідні до лінійних рівнянь із сталими коефіцієнтами.

Рівень 1: Рівняння Ейлера.

Рівні 2, 3: Інші рівняння.

Завдання. 1) З'ясувати, довкола якого змістового фокусу концентрується диференціація змісту;

2) які дидактичні ідеї покладено в основу диференціації змісту: а) поступового занурення у зміст (від загального уявлення до точних і вичерпних знань); б) поглиблення змісту; 3) розширення змісту;

3) оцінити кожне рівневе питання на предмет його доступності для самостійного опрацювання студентами.

Ситуація 2. На практичних заняттях за темою «Періодичні розв'язки лінійних рівнянь» (дисципліна «Диференціальні рівняння») викладач запропонував такий рівневий розподіл змісту навчання.

Рівень 1: Перевірка існування, а також відшукування періодичних розв'язків лінійних рівнянь другого порядку із сталими коефіцієнтами для прaviх частин, заданих розвиненням у ряд Фур'є 2π -періодичних функцій (наприклад, $y'' + y = \sum_{n=2}^{\infty} \frac{\cos nx}{n^2}$).

Рівень 2: Перевірка існування, а також відшукування періодичних розв'язків лінійних рівнянь другого порядку для 2π -періодичних прaviх частин (наприклад,

$$y'' - 4y' + 4y = \pi^2 - x^2, \quad -\pi < x < \pi).$$

Рівень 3: Перевірка існування, а також відшукування періодичних розв'язків лінійних рівнянь другого порядку для прaviх частин у вигляді тригонометричних поліномів та $2l$ -періодичних функцій (наприклад, $y'' + 9y = \sin^3 x$, $y'' - 4y = |\cos \pi x|$).

Завдання. 1) З'ясувати, довкола якого змістового фокусу концентрується диференціація змісту;

2) які дидактичні ідеї покладено в основу диференціації змісту: а) поступового занурення у зміст (від загального уявлення до точних і вичерпних знань); б) поглиблення змісту; 3) розширення змісту;

3) оцінити кожне рівневе питання на предмет його доступності для самостійного опрацювання студентами.

Зазначимо, що відповіді до завдань невідомі студентам. Вони формуються в ході обговорення результатів аналізу, що, своєю чергою, неодмінно супроводжується власними ціннісними висновками на кшталт «Це варто наслідувати» чи «Такого не варто робити». Загалом, така робота стає базою для навчання студентів здійснювати

диференціацію навчального змісту вже безпосередньо.

Висновки. Підводячи підсумки, зазначимо, що зміст і структура курсу «Диференційоване навчання математики» спрямовані на пряме й опосередковане формування професійних умінь майбутнього вчителя математики та викладача математичних дисциплін у ЗВО. Система завдань, призначених для організації аудиторної та самостійної роботи студентів, може і має виконувати роль помічника у їх професійній підготовці. Подальших досліджень потребують питання розробки системи задач і вправ з курсу, впровадження яких дозволить наповнити навчальну діяльність магістрантів предметно-практичним змістом, сприятиме більш ефективній підготовці до майбутньої викладацької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки : [е. ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
2. Кузьмінський А. І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики : [монографія] / А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 320 с.
3. Tarasenkova N. Specifications of the University Course "Methods of Teaching Mathematics in Higher Education Institutions" / N. Tarasenkova // American Journal of Educational Research. – 2014. – 2, no. 12 (B). – P. 1-6. – Special issue «Ensuring the quality of higher education» / Chief Guest Editor N. Tarasenkova : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://pubs.sciepub.com/education/2/12B/1/> DOI: 10.12691/education-2-12B-1
4. Tarasenkova N. The quality of mathematical education in the context of Semiotics / N. Tarasenkova // American Journal of Educational Research. – 2013. – 1, no. 11 (2013): 464-471. – Special issue «Ensuring the quality of higher education» : [Е. ресурс] : Режим доступу : <http://pubs.sciepub.com/education/1/11/2/index.html> doi: 10.12691/education-1-11-2.
5. Tarasenkova N., Chashechnikova O., Bogatyreva I. Peculiar Properties of Mathematics Teacher Training in Ukraine / N. Tarasenkova, O. Chashechnikova, I. Bogatyreva // American Journal of Educational Research. – 2013. – 1, no. 11 (2013): 490-495. – Special issue «Ensuring the quality of higher education» : [Е. ресурс] : Режим доступу : <http://pubs.sciepub.com/education/1/11/6/index.html> doi: 10.12691/education-1-11-6

REFERENCES

1. Natsional'na stratehiya rozvytku osvity v Ukrayini na 2012-2021 roky : [yelektronniy resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
2. Kuzminsky, A. I., Tarasenkova, N. A., & Akulenko, I. A. (2009). *Scholarly premises for the methodical preparation of the future teachers of mathematics. Monograph.* Cherkasy, Ukraine: Publishing house of Bogdan Khmelnytsky National University at Cherkasy.

Features of the course "Differentiated learning of mathematics"

N. Tarasenkova, D. Lyla

Abstract. The peculiarities of the content and structure of the discipline "Differentiated learning of mathematics" for masters of specialty 014 Secondary education (mathematics) are discussed in the article.

Keywords: higher pedagogical education, magistracy, future teacher of mathematics, future teacher of mathematical disciplines at university, differentiation of education

PSYCHOLOGY

Особистісні особливості жінок із різним соціально-психологічним статусом

О. В. Боднар

Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна

Paper received 04.09.18; Accepted for publication 09.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-10>

Анотація. Представлено результати емпіричного дослідження особистісних особливостей сучасних жінок (домогосподарок та працюючих). У жінок, незалежно від їхнього соціально-демографічного статусу, виявлені наступні особистісні особливості: виражена емоційна лабільність (демонстративність поведінки) супроводжується іпохондричними тенденціями; тривожність поєднується з особливим світосприйняттям та проявом депресивних ознак; відгородження від соціальних контактів (соціальна інтроверсія) у жінок з низьким фоном настрою та проявами тривожності; у жінок зі стійким емоційним афектом проявляється своєрідність світосприйняття та занурення у свій внутрішній світ. У жінок - домогосподарок розкриті наступні особистісні тенденції: ознаки ригідності і своєрідність поглядів на дійсність; зв'язок ригідності афекту з формуванням агресивних проявів. Особистісні особливості працюючих жінок проявляються у наступних особистісних тенденціях: у жінок, що занурені у свій внутрішній світ, проявляються гетероагресивні, депресивні та демонстративні тенденції; у жінок з заниженим фоном настрою проявляються демонстративні та іпохондричні ознаки; труднощі у налагодженні міжособистісних контактів виникають у працюючих жінок, не адаптованих у суспільстві та міжособистісному середовищі. Виявлено особистісні моделі жінок із різним соціально-демографічним статусом. У групі домогосподарок це: Поведінкова реакція, Конверсійна симптоматика, Інтрапсихічне відреагування та Статеворольова поведінка. У групі працюючих жінок: Міжособистісна взаємодія, Невротизація особистості (емоційна дезорганізація), Регресивні тенденції, Соціально-статева (гендерна) компонента

Ключові слова: особистість, структура особистості жінки, модель, ригідність, емоційна лабільність, песимістичність, оптимістичність.

Вступ. Сучасні політичні, економічні та соціальні зміни, прискорення темпу життя, його технологізація особливо гостро позначаються на сучасному жіноцтві зрілого віку, коли вже склалися стереотипи мислення, ціннісні установки, сформувалися сімейні установки тощо. Для сучасної жінки її життя – не тільки хронологія життєвих подій, вимірювання часу, але й могутнє джерело сильних переживань, які в психологічній літературі описані недостатньо, тому, спираючись на теоретичну обмеженість і емпіричну відсутність спеціальних досліджень з проблем особливостей психологічного профілю жінок із різним соціально-психологічним статусом, необхідно відмітити особливу актуальність досліджуваної проблеми.

Короткий огляд публікацій за темою. У контексті сучасного дослідження особистості особливого значення набуває дослідження психологічних складових особистості жінки, які здатні вплинути на характер її самовідчуття та самореалізації, адже саме у жінок щільно пов'язані між собою особистісні, статусні та емоційні компоненти, на які накладаються матеріальні, демографічні, соціальні впливи, що реалізується у критичній оцінці і переоцінці того, що було досягнуте в житті. Увага сучасних науковців прикута до гендерних особливостей самоактуалізації особистості, розвитку духовності сучасної жінки та досягнення рівня «акме» у професійній діяльності (О. С. Безверхий [1], В. Р. Веснін [2], С. В. Грабішук [1], Л. М. Мітіна [3] та ін.); її національної ідентифікації (О. Б. Цешнатій [5]). У контексті психологічного вивчення сучасної жінки особливого значення набуває концепція жіночого світу Т. М. Титаренко: вчена підкреслює його неповторність та хрупкість [4]. Крім того, жінки відвертіші за чоловіків, більш готові до самовідкриття та набуття нового досвіду [4]. На жаль, не дивлячись на розробленість означеної проблематики, в науці відсутні дані

щодо особливостей особистості сучасних жінок різного соціально-психологічного статусу.

Результати та їх обговорення. У даній статті розглядаються провідні особистісні тенденції, що характерні для досліджуваної вибірки жінок двох груп – домогосподарок та працюючих. Для виявлення особливостей особистості цих жінок було розраховано описові статистики психологічних змінних.

Проаналізуємо показники вивчення особистості домогосподарок з досліджуваної групи за методикою стандартизованого багатofакторного вивчення особистості Л. М. Собчик (СМДО). Середні значення за шкалою брехні у групі жінок-домогосподарок знаходиться у межах норми, що свідчить про відсутність соціального бажання представити себе у виграшному світлі. Середні значення співпадає з медіаною, що свідчить про нормальність розподілу вибірки за даним показником.

Значення за шкалою достовірності незначно завищені (у 75% досліджуваних значення нижче 63 Т-балів), що свідчить про виражену тенденцію у підкресленні існуючих проблем. Також слід зазначити, що показник стандартного відхилення виражений достатньо сильно. Це свідчить про те, що вибірка не є однорідною, тобто великий розкид щодо вибірки. Є декілька досліджуваних, у яких значення Т-балів перебували у межах 80-100 Т-балів (можливо вони бажали звернути більше уваги на свої симптоми).

Середні значення за шкалою корекції перебуває у межах норми: жінки зберігають баланс між позитивною самооцінкою і критичним ставленням до себе. Також середні значення співпадає зі значенням медіани, що свідчить про однорідність розподілу ряду.

Показники інших клінічних шкал завищеними не є: середні значення співпадає з медіаною, що свідчить про си-

метричність розподілу у вибірці. Це вказує на те, що жінки-домогосподарки не схильні декларувати іпохондричні тенденції. У 25% жінок значення Т-балів були нижче 50, можливо вони недостатньо уважно ставляться до власного здоров'я.

Середнє значення за шкалою «Песимістичність» також незначно підвищене. Це свідчить про наявність у досліджуваних заниженого фону настрою. Проте, якщо аналізувати разом шкали «Песимістичність» і «Оптимістичність», можна побачити деяке завищення Т-балів за цими двома шкалами. При цьому більш високі значення за шкалою «Оптимістичність» вказує на те, що в середньому епізоди підвищеного настрою зустрічаються частіше. Це може свідчити про нестійкість емоційного фону у жінок-домогосподарок (детальніше взаємозв'язок між цими двома шкалами ми будемо розглядати нижче). У 25% жінок показники по шкалі «Оптимістичність» вище 70 Т-балів, що може свідчити про наявність такого захисного механізму як заперечення. На емоційний фон у досліджуваних з експериментальної групи впливають як позитивні так і негативні події життя.

Показники шкали «Емоційна лабільність» знаходяться у межах норми, проте є несуттєво підвищеними (у 25% досліджуваних показник був вищий 60 Т-балів). Слід зазначити, що емоційна лабільність може проявлятися у вигляді уникнення відповідальності шляхом прояву фізичних симптомів, а також у прояві психологічної незрілості. Крім того, для жінок взагалі характерні більш високі показники за даною шкалою, ніж у чоловіків. Вибірка достатньо гомогенна.

Аналіз даних по шкалі «Ригідність» показав, що за даним показником вибірка достатньо гомогенна. Середня величина у даній шкалі є несуттєво завищеною. У 25% жінок-домогосподарок дані вище 65 Т-балів, що свідчить про стійкість їх емоційного афекту. Вони не схильні бути занадто чутливими до думки оточуючих, схильні до раціоналізму, обвинуваченню оточуючих у своїх проблемах, моралістичні.

Звертаємо увагу на те, що показники за шкалою ригідності і емоційної лабільності у даній групі жінок-домогосподарок вступають у конкурентні відносини – тобто вони обидві підвищені. Показники за шкалою «Емоційна лабільність» розподілені більш однорідно, аніж показники за шкалою «Ригідність». Це свідчить про меншу однотайність представників даної вибірки у прояві такої якості як ригідність (на відміну від емоційної лабільності).

Середнє значення за шкалою «Імпульсивність» є незначно завищеним. У 25% досліджуваних жінок-домогосподарок значення знаходиться вище 68 Т-балів, що засвідчує прояв імпульсивних тенденцій, деякі труднощі самоконтролю, бажання проявляти гетероагресію (агресію, спрямовану на оточуючих). Проте, слід зазначити, що прояв даних якостей в групі соціально адаптований та нормативний.

Середні показники шкали «Мужність-жіночність» є незначно завищеними, що може говорити про тенденцію у жінок-домогосподарок до прояву рольової поведінки, характерної для чоловіків.

Крім того, ми бачимо, що тенденції за шкалою «Мужність-жіночність» та «Імпульсивність» споріднені: більш висока гетероагресія поєднується з більшим проявом ма-

скулінних тенденцій, а в нашому суспільстві гетероагресивність як стереотип поведінки, більш властива чоловікам. Показники за шкалою «Імпульсивність» розподілені неоднорідно, виявлено багато жінок як з високою, так і з низькою гетероагресією. А розподіл за шкалою «Мужність-жіночність» свідчить про досить однотайну тенденцію жінок-домогосподарок поводитися більш мужньо. Прояв гетероагресії (високі показники за шкалою «Імпульсивність») не відповідають соціальним стереотипам, тому контролюються внутрішнім фільтром. Можливо це впливає на величину стандартного відхилення у даній вибірці. Коли ці прояви впливають на гендерну поведінку жінок-домогосподарок, вони отримують більше схвалення з боку контролюючих субстанцій психіки індивіду – тоді вони на рівні окремої групи набувають більшої однотайності (тобто вкрай високі і низькі гетероагресивні тенденції відсікаються своєрідним свідомим фільтром).

Середнє значення за шкалою «Тривожність» є у межах норми, але у 25% досліджуваних показник за даною шкалою був вище 62 Т-балів. Для них характерне психологічне збентеження і дискомфорт, тривога, збудження, страх.

Нижче, при аналізі показників за методиками Спілбергера, питання тривожності будуть розглянуті нами більш детально.

Показники шкали «Індивідуалістичність» є несуттєво підвищеними. У 25% жінок-домогосподарок показники за даною шкалою були вищими за 65 Т-балів, це жінки, у яких сприйняття дійсності відрізняється від інших. Вони занурені у внутрішній світ, відгороджені від дійсності.

Розглянемо особистісні показники групи працюючих жінок.

Середні показники за шкалою «Соціальна інтроверсія» перебувають у межах норми. Показники середньої відповідають значенню медіани, це означає, що вибірка за даним показником симетрична. Відносно низькі значення щодо даного показника свідчить про те, що вибірка гомогенна. Середній показник за шкалою брехні знаходиться у межах норми, це свідчить про те, що працюючі жінки не переслідують цілей відобразити себе у виграшному світі. Середнє значення співпадає з медіаною, величини асиметрії та ексцесу є відносними, що свідчить про нормальність розподілу вибірки за даним показником.

Показники за шкалою достовірності не значно завищені, що свідчить про тенденцію вказувати на свій стан як на гірший, ніж він є насправді. Вибірка за даним показником є дуже гетерогенна, тобто є великий розкид за Т-балам у правий бік, що свідчить про наявність серед працюючих жінок респондентів з виразно високими значеннями за цією шкалою (ті, які намагаються вказати на свої соматичні та психологічні проблеми).

Працюючі жінки адаптовані до міжособистісного середовища, про що свідчить середній показник за шкалою корекції. Середнє значення не значно відрізняється від медіани, що свідчить про симетричність розподілу вибірки.

Аналізуючи показники за шкалою «Невротичний надконтроль», ми можемо зробити наступні висновки. Середній показник за даною шкалою знаходиться у межах норми, що свідчить про невизначеність іпохондричних тенденцій у представниць групи працюючих жінок. Показник стандартного відхилення достатньо високий, що свідчить

про великий розкид по групі. У 25% працюючих жінок показник за даною шкалою нижче 48 Т-балів, можливо дана категорія жінок так, як і у досліджуваній групі, не достатньо уважно ставляться до свого стану здоров'я.

Як і у групі жінок-домогосподарок у працюючих жінок простежується тенденція нестійкості емоційного фону. Середній показник за шкалами «Песимістичність» і «Оптимістичність» незначно підвищені, що свідчить про тенденцію циклічної зміни емоційного фону: з пониження до підвищеного. Показник стандартного відхилення завищений за шкалою «Песимістичність», що вказує на гетерогенність розподілу вибірки за даними показником. Відхилення за шкалою «Оптимістичність» є меншим, тобто вибірка однорідніша за даною характеристикою. Причиною емоційної нестійкості працюючих жінок можна вважати скоріше негативні події, аніж позитивні, на це вказує порівняння стандартних відхилень за цими двома шкалами.

Середній показник за шкалою «Емоційна лабільність» знаходиться у нормативному діапазоні, що свідчить про те, що працюючі жінки не мають тенденції до підкреслення соматичних проблем з одночасним запереченням складнощів у соціальній сфері. Вибірка однорідна за даним параметром.

Як і в групі домогосподарок, серед працюючих жінок середній показник за шкалою «Імпульсивність» незначно завищений, що свідчить про спрямування негативних емоцій у зовнішнє середовище (гетероагресивні тенденції), але вони проявляються у соціально прийнятних формах. Проте високий показник стандартного відхилення свідчить про високий розкид у даній групі. У 25% жінок показник Т-балів за даною шкалою вищий 68 Т-балів, що свідчить про проблеми із самоконтролем: спалахи гніву можуть викликати проблеми з оточенням.

Середній показник за шкалою «Мужність-жіночність» перебуває на верхній межі нормального розкиду, що вказує на тенденцію у представниць групи працюючих жінок до прояву деяких аспектів статево-рольової поведінки, притаманній чоловікам. За даним параметром вибірка однорідна.

Дані за шкалою «Ригідність» у групі працюючих жінок незначно завищені, що свідчить про довготривалий емоційний афект у деяких випадках. За даною шкалою вибірка однорідна.

Показник за шкалою «Тривожність» у межах норми, що свідчить про невиразність у представниць даної групи тенденцій до виникнення тривожних реакції як особистісної риси. За даним параметром вибірка однорідна.

Середнє значення за шкалою «Індивідуалістичність» незначно завищені, у 25% працюючих жінок показник Т-балів за даною шкалою вищий за 63 балів, що свідчить про їх занурення у свій внутрішній світ. За даним параметром вибірка теж однорідна.

Значення за шкалою «Соціальна інтроверсія» знаходиться у межах норми, а найнижче серед всіх шкал опитувальника стандартне відхилення вказує на те, що тенденція відсутності у працюючих жінок труднощів у налагодженні соціальних контактів є дуже стійкою.

Виявлення взаємозв'язків між особистісними тенденціями проводилось за допомогою критерію Мана-Вітні.

У осіб з групи домогосподарок виявлена тенденція прагнення до соціальної бажаності, що виявляється у статистично значимому підвищенні показників за шкалою

«Брехні» у порівнянні з групою працюючих жінок. Також показано, що іпохондричні тенденції більш притаманні представницям групи домогосподарок, на що вказує статистично значиме підвищення Т-балів за шкалою «Невротичний надконтроль».

Результати дослідження особливостей тривожності жінок-домогосподарок за методикою оцінювання ситуаційної та особистісної тривожності Ч. Б. Спілберґера і Ю. Л. Ханіна показали наступне.

В середньому у групі домогосподарок рівень ситуативної та особистісної тривожності знаходиться у межах норми (25,73 ситуативна та 25,89 – особистісна тривожність), тобто, і реакція на стресори соціально-психологічного плану, і сукупність індивідуально-психологічних характеристик, які провокують стійку тривожність, виражені настільки, що схильність домогосподарок до сприйняття великого кола ситуацій як загрозливих не виявлена, а потреба реагувати на ці ситуації станом тривоги виражена слабо. Лише у 25% спостерігалось несуттєве підвищення рівня тривоги. Отже, можна зробити висновок, що жінки з групи домогосподарок не мають виражених депресивних тенденцій або вираженого зниженого настрою.

В групі працюючих жінок показник ситуативної тривожності також знаходиться у межах норми. Проте високе значення стандартного відхилення вказує на те, що вибірка за даним показником не гомогенна. Так у 25% представниць групи працюючих жінок показник ситуативної тривожності вищий 32 балів. Крім того, у групі працюючих жінок не виявлено виражених депресивних тенденцій.

Кореляційний аналіз результатів за методикою СМДО у досліджуваних групах жінок показав наступне.

У групі домогосподарок найбільш щільний зв'язок між шкалами «Невротичний надконтроль» та «Емоційна лабільність». Це говорить про те, що у жінок-домогосподарок з вираженою емоційною лабільністю можуть бути соматичні порушення, тобто вони можуть мати психогенну природу (рис. 1.).

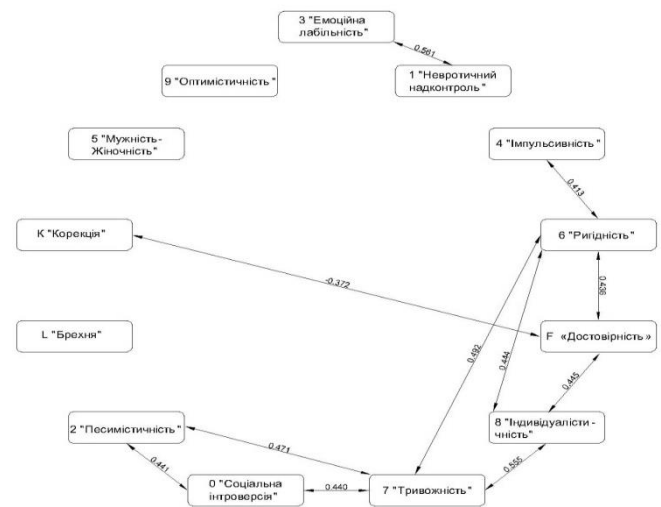


Рис. 1. Кореляційні зв'язки за критерієм Тау-в Кендалла у групі жінок-домогосподарок

Наступні, за силою зв'язку є показники за шкалами «Тривожність» і «Індивідуалістичність»: чим більше у

жінки-домогосподарки показник тривожності, тим більше вона занурена у внутрішній світ і навпаки. Виявлено зв'язок між шкалами «Песимістичність» і «Тривожність», що свідчить про схильність жінок-домогосподарок з підвищеними показниками тривожності до епізодів зниженого настрою. Також взаємозв'язок між шкалами «Песимістичність» і «Соціальна інтроверсія» вказує на відгородженість від соціальних контактів домогосподарок з низьким фоном настрою. Взаємозв'язок між шкалами «Ригідність» і «Достовірність» вказує на ступінь вираженості соціальної дезадаптації домогосподарок. Аналогічно можна сказати і про взаємозв'язок між шкалами «Індивідуалістичність» і «Достовірність». Також виявлено взаємозв'язок між шкалами «Індивідуалістичність» і «Ригідність», тобто занурення у внутрішній світ у жінок пов'язано з ригідністю афекту. Виявлено зв'язок між шкалами «Тривожність» і «Ригідність», тобто тривожність у цій групі досліджуваних ґрунтується на ригідності афекту. Взаємозв'язок між шкалами «Корекція» і «Достовірність» вказує, що чим більш адаптивні жінки, тим менше у них тенденція до посилення наявних і вигаданих проблем. Останній зв'язок, що виявлено це – шкали «Ригідність» і «Імпульсивність»: свідчить про зв'язок ригідності афекту із формуванням агресивних тенденцій.

У групі працюючих жінок були виявлені наступні взаємозв'язки (рис.2.).

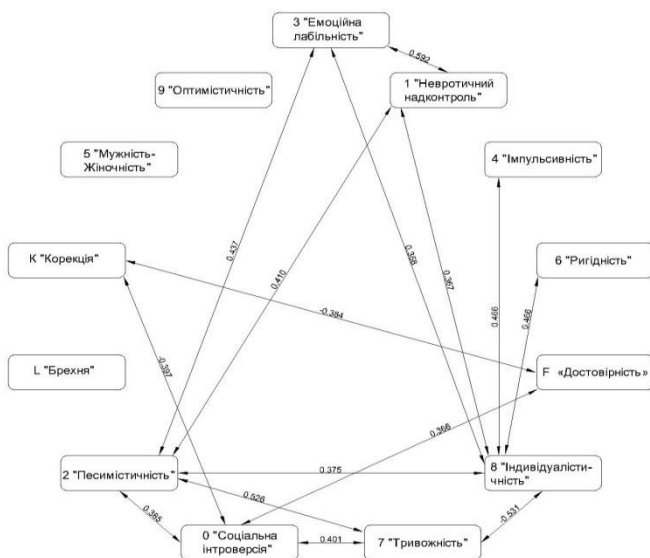


Рис. 2. Кореляційні зв'язки за критерієм Тау-в Кендалла у групі працюючих жінок

Найбільш щільний зв'язок існує між шкалами «Невротичний надконтроль» і «Емоційна лабільність», це вказує на те, що у працюючих жінок з вираженою емоційною лабільністю можуть мати місце іпохондричні тенденції. Зв'язок кореспондує з даними у групі жінок-домогосподарок, що може вказувати на характеристику, яка є загально-демографічного статусу. Шкала «Тривожність» пов'язана зі шкалою «Індивідуалістичність», що свідчить про занурення працюючих жінок з тривожними тенденціями у свій світ внутрішніх переживань. Виявлено зв'язок між шкалами «Песимістичність» і «Тривожність», що вказує на загальне емоційне напруження з пониженим фоном настрою. Зв'язок, виявлений між шкалами «Імпу-

льсивність» і «Індивідуалістичність», свідчить про занурення працюючих жінок у свій внутрішній світ, з проявами гетеро агресивних тенденцій.

Наступний за силою зв'язок - між шкалою «Емоційна лабільність» і «Песимістичність», що вказує на прояв депресивних реакції у осіб з демонстративною поведінкою. Також виявлено зв'язок між шкалами «Невротичний надконтроль» та «Песимістичність», що засвідчує тенденцію соматизації депресивних проявів.

Показано зв'язок між шкалами «Тривожність» і «Соціальна інтроверсія», що вказує на труднощі у налагодженні соціальних контактів у працюючих жінок тривожного складу. Зворотній зв'язок виявлено між шкалами «Корекція» і «Соціальна інтроверсія», що вказує на те, що чим більш адаптовані працюючі жінки у міжособистісному середовищі, тим менше у них виникають труднощі у спілкуванні з оточуючими. Зв'язок між шкалою «Песимістичність» і «Соціальна інтроверсія» вказує на те, що у осіб з депресивними емоційними проявами, виникають труднощі у налагодженні міжособистісних контактів. Виявлено, що зв'язок між шкалою «Достовірності» і шкалою «Корекція» є зворотнім, що вказує на те, що чим менш адаптовані працюючі жінки у суспільстві, тим більше їм притаманне посилення наявних або вигаданих проблем. Зв'язок між шкалами «Ригідність» та «Індивідуалістичність» свідчить про те, що працюючі жінки з інтровертними особливостями характеру схильна до стійкого емоційного афекту. Також виявлено зв'язок між шкалами «Невротичний надконтроль» та «Індивідуалістичність», що вказує на можливість виникнення іпохондричних тенденцій у осіб, занурених у світ внутрішніх переживань.

Виявлений зв'язок між шкалами «Достовірності» і «Соціальна інтроверсія» свідчить про те, що чим менш працююча жінка адаптована у суспільстві тим більше у неї виникають труднощі у налагодженні контактів з оточуючими. Останній зв'язок виявлено між шкалами «Емоційна лабільність» та «Індивідуалістичність», що вказує на прояви інтровертних ознак у осіб з демонстративною поведінкою.

З метою узагальнення особистісних характеристик домогосподарок та працюючих жінок було здійснено аналіз головних компонент шляхом косокутного обертання за методом прямий облімін та представлено факторні моделі особистості домогосподарок та працюючих жінок.

У групі домогосподарок нами було виділено чотири основні фактори та, відповідно, представлено чотирифакторну модель особистості.

Виділені чотири компоненти в групі жінок-домогосподарок отримали наступні назви:

1. Поведінкова реакція. Загальною характеристикою є спрямування реакцій у зовнішнє середовище, яка виражається у запереченні проблем, підвищеній активності у діяльності, емоційному збудженні і специфічним поглядом на дійсність. Також до властивостей даного фактора відноситься посилення декларації наявних та вигаданих психологічних проблем та гетероагресивних тенденцій.

2. Конверсійна симптоматика. Даний фактор пов'язаний з проявом емоційної лабільності через соматичні розлади. Змістом даного фактора є схильність до брехливості, яка супроводжується конверсійними симптомами.

3. Інтрапсихічне відреагування. Для даного фактора характерні пригніченість, заглибленість у себе, рефлексивність соціальна відгородженість, самоаналіз і підвищення

тривожності. Основним змістом даного фактора є труднощі у приховуванні проблем, пов'язаних з міжособистісними відносинами. **4. Статеворольова поведінка.** Для даного фактора властиве ускладнення стеворольової міжособистісної адаптації, прагнення до незалежності, емансипації.

У групі працюючих жінок також було виділено чотири фактори.

1. Міжособистісна взаємодія. Основною характеристикою даного фактора є бажання показати себе у кращому світлі, крім того вона відображає труднощі налагодження контактів з оточуючими і ригідність емоційної сфери (стійкість емоційного афекту). **2. Невротизація особистості (емоційна дезорганізація).** Для даного фактора властивий знижений фон настрою, висока тривожність, спрямованість у свій внутрішній світ, прояви демонстративної поведінки. Також друга компонента характеризується іпохондричними тенденціями. **3. Регресивні тенденції та зниження самоконтролю.** Його основна риса - інфантилізація особистості, тобто тенденції заперечення тривоги, підвищеній активності та безпосередній поведінці з можливістю проявів гетероагресивних реакцій. **4. Соціально-статевий (гендерний) компонент.** Властивістю даного фактора є ускладнення стеворольової адаптації та декларація недотримання соціальних норм.

Висновки. Таким чином, дослідивши особистісні тенденції сучасних жінок (домогосподарок та працюючих), можна зробити наступні висновки. У жінок, не залежно від їхнього соціально-демографічного статусу, виявлені

наступні особистісні особливості: виражена емоційна лабільність (демонстративність поведінки) супроводжується іпохондричними тенденціями; тривожність поєднується з особливим світосприйняттям та проявом депресивних ознак; відгородження від соціальних контактів (соціальна інтроверсія) у жінок з низьким фоном настрою та проявами тривожності; у жінок зі стійким емоційним афектом проявляється своєрідність світосприйняття та занурення у свій внутрішній світ.

У жінок - домогосподарок розкриті наступні особистісні тенденції: ознаки ригідності і своєрідність поглядів на дійсність; зв'язок ригідності афекту з формуванням агресивних проявів.

Особистісні особливості працюючих жінок проявляються у наступних особистісних тенденціях: у жінок, що занурені у свій внутрішній світ, проявляються гетероагресивні, депресивні та демонстративні тенденції; у жінок з заниженим фоном настрою проявляються демонстративні та іпохондричні ознаки; труднощі у налагодженні міжособистісних контактів виникають у працюючих жінок, не адаптованих у суспільстві та міжособистісному середовищі.

Виявлено особистісні моделі жінок із різним соціально-демографічним статусом.

У групі домогосподарок це: Поведінкова реакція, Конверсійна симптоматика, Інтрапсихічне відреагування та Статеворольова поведінка.

У групі працюючих жінок: Міжособистісна взаємодія, Невротизація особистості (емоційна дезорганізація), Регресивні тенденції, Соціально-статевий (гендерний) компонента

ЛІТЕРАТУРА

1. Безверхий О.С. Развитие самоактуализации женщины в профессиональной деятельности / О.С.Безверхий, С.В.Грабшук// Вісник ОНУ. Т.21. – Вип.3(41) — 2016. – С.28-39.
2. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала /В.Р. Веснин. – М.: Юрист, 2008.- 496 с.
3. Митина Л.М. Психология конкурентоспособной личности / Л.М.Митина М., 2008. – 400с.
4. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості /Т.М.Титаренко.- К.: Каравела, 2013 - 372.
5. Цешнатій О.Б. Гендерна ідентичність як проблема комунікативної практики /О.Б. Цешнатій// Вісник ОНУ. – Т.18. – Вип.22. – 20

REFERENCES

1. Bezverkhyi O.S. Rozvytok samoaktualizatsii zhinky v profesiinii diialnosti / O.S.Bezverkhyi, S.V.Hrabishchuk// Visnyk ONU. T.21. – Vyp.3(41) — 2016. – S.28-39.
2. Vesnin V.R. Prakticheskii menedzhment personala /V.R. Vesnin. – M.: Iurist, 2008.- 496 s.
3. Mitina L.M. Psikhologiya konkurentosposobnoi lichnosti / L.M.Mitina M., 2008. – 400s.
4. Tytarenko T.M. Suchasna psykhologhiia osobystosti /T.M.Tytarenko.- K.: Karavela, 2013 - 372.
5. Tseshnatiy O.B. Henderma identychnist yak problema komunikativnoi praktyky /O.B. Tseshnatiy// Visnyk ONU. – T.18. – Vyp.22. – 20

Personality features of women with different socio-psychological status

O. V. Bodnar

Abstract. The results of empirical research of personality features of modern women (housewives and working people) are presented. In women, regardless of their socio-demographic status, the following personality features are revealed: expressed emotional lability (demonstration of behavior) is accompanied by hypochondriatic tendencies; anxiety is combined with a special world perception and a manifestation of depressive symptoms; barriers to social contact (social introversion) in women with low mood background and anxiety manifestations; in women with a stable emotional affect manifests the peculiarity of world perception and immersion in their inner world. At women - housewives revealed following personality tendencies: signs of rigidity and peculiarity of views on reality; connection of rigidity of passion with the formation of aggressive manifestations. The personal characteristics of working women are manifested in the following personal tendencies: in women who are immersed in their inner world, hetero-aggressive, depressive and demonstrative tendencies are manifested; Demented and hypochondriacal signs appear in women with a low background of mood; difficulties in established interpersonal contacts arise from working women, not adapted in society and interpersonal environment. Personality models of women with different socio-demographic status are revealed. The group of housewives is: Behavioral Reaction, Conversion Symptom, Intrapsychic Response, and Sexual and Role-Based Behavior. In the group of working women: Interpersonal interaction, Neuroticism of the person (emotional disorganization), Regressive tendencies, Social-gender (gender) component

Keywords: *personality, structure of a personality of a woman, model, rigidity, emotional lability, pessimism, optimism.*

Analysis of results of expert professionographical survey of activity of managers of the international trade organization

V. M. Korolchuk, I. S. Ptukha

Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine
Corresponding author: inna.ptukha@gmail.com

Paper received 03.09.18; Accepted for publication 18.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-11>

Abstract. The article finds that the indicators of the "Professionographical questionnaire of O. Lipmann" correlate with the results of obtained factor and correlation analyzes. Six factors have been identified: organizational F1 (according to the questionnaire by O. Lipmann - it is language and ethnopsychological properties); professional F2 - is a competitive and emotional characteristics; F3 - motivational; F4 - communicative; F5 - functional-dynamic, which is conditioned by estimations of the typological and emotional-volitional sphere of the surveyed; F6 - intelligent.

Keywords: expert professionographical survey, psychogram of a profession, managers, personnel selection, international trade organization.

Introduction. In the context of the globalization of the world economy and the integration of Ukraine into the established system of economic ties, innovation processes in the field of improving and developing the communicative and economic interaction of international trading companies are becoming increasingly important. This is reflected in the intensive growth of international treaties, whose share in the world is estimated at around 34% of the total volume of foreign direct investment.

It is common knowledge that the causes associated with resources (natural, labor, etc.) have a significant effect on the beginning of activity in one or another country, especially if these resources are available and cheap. At the same time, the quality of human capital is also one of the most important factors in the placement of its trading enterprises and branches in other countries.

The processes of transnational trade and economic cooperation are gradually gaining momentum in Ukraine, which was an incentive for Ukraine to join the World Trade Organization (WTO) and the Association Agreement with the European Union. Currently, the number of companies, including Ukrainian, who are seeking to enter the international market is constantly increasing. In any country or region there are ethnopsychological and socio-cultural features that need to be taken into account in trade and economic interaction. For companies entering the international market it is extremely important to develop the right strategy for selecting managers, taking into account the needs and traditions of the society in which the company conducts its business activities.

It is possible to distinguish a number of reasons that determine the importance of research on the selection of managers for international companies. The first one is that, at the international level, one of the main conditions that determines the success or failure of international business, are the professionals who will work and are the factors of success or risk in the enterprise. Professionals of international companies are raising their professional requirements, increasing the degree and depth of their responsibility and relevance to the availability of professionally important qualities.

Another reason is the rapid growth of activity and competition at the international level, again due to both economic and human factors. The third is that there are not

enough managers with successful experience in international trade, due to shortcomings in the formation of human resources. The fourth is to take into account psychological, socio-cultural and ethnopsychological peculiarities of interaction with partners.

After all, the art of being a manager is manifested not only in coordination, communication with representatives of other firms, but also in the ability to take responsibility for themselves, be able to reasonably persuade and achieve the goal.

It is known that 80% of the problems that arise in the manager's activity are connected with the human factor, which results in a high level of requirements for professional and personal qualities of a specialist (M. Korolchuk, A. Krylov, G. Nikiforov) [4, 9.10].

In general, the management of human resources in international companies is considered by most academics as a complicated and complex phenomenon with multi-vector functions, increased risks of employees of these companies.

The analysis of existing official and scientific publications shows serious scientific and methodological gaps in the issues of personnel selection in international companies, inconsistency with the requirements of the employer to the level of qualification of foreign and domestic personnel.

Therefore, it became necessary to study the patterns and problems associated with the selection of personnel in international companies, especially when expanding their foreign economic activity.

The need for a psychological study of the peculiarities of the professional activity of the managers of international trade organizations (MTOs) is related to socio-economic reforms in Ukraine, with the appearance of business representatives into international markets, the entry of Ukraine into the WTO and the integration processes of cooperation with the countries and the European Union, which necessitated the operation of a large number of managers in international trading companies.

Trade and economic relations in the present post-industrial society are formed in the conditions of globalization, financial risks and intensification of competition. At the same time, in the process of expanding interaction with enterprises and organizations of other countries, in the condi-

tions of market relations, along with cooperation, the struggle of interests for sales markets take place. Alongside, we observe the aggravation of relations and manifestations of rivalry, ethnopsychological peculiarities and features of mentality, which requires from managers of international companies general managerial abilities together with more specific, professionally important qualities. In order to ensure the efficiency of professional activities in the international trading market, there is a need for an expert professional study of professionally important qualities as determinants of the success of the managers of the international organization.

A brief overview of publications on the topic. It is known that the psychological study and analysis of professional activity, prediction and determination of professionally important qualities involves obtaining empirical measurements, their systematization, matching requirements of conditions and peculiarities of activity with the presence of important psychological characteristics and properties of a specialist (V. Bodrov, N. Pryazhnikov and E. Pryazhnikova, L. Karamushka, E. Klimov, M. Korolchuk, V. Korolchuk, M. Makarenko).

Consequently, most scholars believe that an integrated approach to studying and analyzing the content and structural characteristics of the profession in order to establish the peculiarities of the relationship of the subject with the components of the activity and its functional support is called professional psychogram.

According to the profессиographical results, a professional psychogram is compiled, which includes a collection of data on the specifics of technical, technological, psychological, psycho-physiological characteristics of the process of activity and its conditions and organization.

According to profессиographical and psychological analysis, the psychogram of a particular profession is defined - psychological components, which is the result of an interpretive analysis of the operational and technological content of a particular work activity (in our case, the managers of the MTO). As a result, this enables to characterize the complex of professionally important qualities that are realized in a particular activity and determine its effective implementation (V. Bodrov, L. Karamushka, E. Klimov, M. Korolchuk, A. Mazaraki and S. Maksimenko).

According to V. Bodrov, M. Korolchuk and V. Krainyuk, M. Makarenko, N. Pryazhnikov, the professional psychogram reproduces the systemic organization and regulation of concrete labor activity and is carried out according to the following principles: specificity (description of the concrete profession, specialty); stage (sequence of information gathering); the study of activity (analytical and empirical) and the resulting stages [1, 4, 5, 8].

Based on goals and objectives of O. Ivanova research, she distinguishes the following profессиographical types as: informational, indicative-diagnostic, constructive, methodological, and diagnostic [8, p. 31-34].

According to the results of the analysis of the content and structure of the professional psychogram A. Markov [8, p. 23] systematizes them. Thus, the author points out the following features of the scientific approaches to professional psychogram as: a complex professional psychogram (according to K. Platonov and Y. Kotelyova), a psychologically oriented professional psychogram (according to E. Garber) and a personality-modular approach (in

the interpretation of A. Markova [8, p. 23-24]). The listed methodological approaches, principles and types of professional psychogram have appeared to be the basis of certain schemes of psychological study of a person in professional activity.

Consequently, the specifics of the professional psychogram (profiling) in order to solve the problems of psychological, psycho-physiological orientation is to determine the most important professional qualities which are determinants, which ensure the effective implementation of the individual in a particular type of activity and the level of success of the training.

Thus, based on the analysis of the most important elements of the studied profession, there are psychic qualities with corresponding variables (which are compensated or not by other qualities), as well as qualities that are psychological contraindications for studying and working on a particular specialty. That is, the professionally important qualities have decisive determinants, as well as necessary and desirable and incompatible with certain activities.

In the final part of the professional psychogram it is considered the possible development (formation) or compensation of the psychological qualities which is important for the successful performance of the activity and recommendations are given on the non-conflict personality reorientation in case of an insurmountable contradiction between the positive motivation to the activity and the discrepancy of the qualities of the individual with its requirements [1, 2, 4, 8, 9].

Consequently, the psychological analysis of professional activity consists of psychogram of a profession and psychogram, carried out according to a certain algorithm, a scheme in which its purpose, task, procedure of conduction and formulation of results are defined. Examples of professional psychograms (schemes) are presented in a number of works by such scholars as: V. Bodrov; A. Dmitrieva, A. Krylov, A. Naftuliev [1, 9].

The purpose of the paper is to determine the rating of expert assessments of professionally important qualities of managers of international organizations according to the indicators of "Profессиographical questionnaire by O. Lipmann" as a determinant of the success of their professional activities.

Materials and methods. The basis of the professional analysis of the activities of managers of international trade organizations (MTO) is the results of an empirical study - a factor and correlation analysis based on 12 research methods and their 92 indicators that determine the professionally important qualities of the surveyed and the comparison of the identified factors with the indicators of "Profессиographical Questionnaire by O. Lipmann."

As a basis for a definition of the most important professional qualities for the managers of the MTO's the methodology "Profессиographical questionnaire by O. Lipmann" has been chosen [6], which contains a list of 85 business-oriented characteristics and skills. It was decided to consult experts' opinion in order to study more objectively the important professional qualities in the field of MTO. The group of experts included 80 specialists with a professional experience of 5 to 10 years.

In the result of the survey of the group of experts based on the evaluation of a given list of professional qualities that may be important for the effective performance of their

activities by future MTO specialists, as well taking into account the main components of the professional activity of experts, we have developed a rating of professionally important qualities.

The research by O. Lipmann questionnaire was conducted with the purpose of identifying such personality characteristics as: attentional, mnemonic, motivational, typological, imaginative and emotional, intellectual, volitional, linguistic and communicative. In addition, on the recommendation of experts, we have introduced two scales: competitiveness and ethnopsychological properties (instead of the scale of psychomotorics and observation). The evaluation criteria for determining the importance of the suggested qualities were characterized by the following interpretative estimates:

1 - 2 points - if a quality is not very important for a given profession;

3 - 4 points - if a quality has some value;

5 - 6 points - if a quality is desirable, but is not obligatory;

7 - 8 points - if a quality is important for the successful activity of the MTO managers;

9 - 10 points - if a quality is mandatory and inherent for the managers of the MTO.

According to the results of the survey among experts based on the methodology "Professiographical Questionnaire" of O. Lipmann, the appropriate rank assessments of specific psychological qualities of the specialists have been formed.

Results and discussion. Here we present the results of expert assessments of professionally important qualities according to the indicators of the improved methodology of "Professiographical questionnaire of O. Lipmann". Thus, it was found that the highest estimates were obtained for characteristics such as linguistic and ethnopsychological (respectively $9.9 \pm 0.1b$ and $9.7 \pm 0.3b$.), competitiveness ($9.5 \pm 0.5b$.), imaginative ($9.4 \pm 0.6b$.), motivational ($9.3 \pm 0.7b$.), communicative ($9.2 \pm 0.8b$.), typological ($8.8 \pm 1.2b$.), volitional ($8.6 \pm 1.4b$.), emotional ($8.5 \pm 1.5b$.), intellectual ($8.2 \pm 1.8b$.), attentive (8.0 ± 1), 9 b.) and mnemonic ($7.8 \pm 2.2b$).

It is determined by ranking that in terms of the significance of the indicators of the methodology in the structure of professionally important qualities for managers those revealed in the first place are the language properties and in the second, ethnopsychological. This means that experts have given priority to the knowledge of one or more foreign languages, the ability to express their thoughts logical taking into account ethnopsychological peculiarities, sociocultural traditions, gestures, and language intonations of the inhabitants of the countries where the company's workplaces are located, that is, there are certain requirements for observing certain features that are inherent to a particular international commercial organization.

According to experts the next following professionally important qualities are: competitiveness and imaginative (respectively, the third and fourth points by rating), characterizing the surveyed as capable of finding new non-standard solutions ("thinking outside the box") in conditions of competition and risk, who are able to make prognoses for the course of events in market conditions, taking into account their probability, the ability to choose the nec-

essary information from the whole volume and make conclusions in case of its contradictory and the ability to make the correct decision in the absence of information.

It was established by expert assessments that the motivational features of the surveyed are put in the fifth place, which determines their positive professional motivation, focus on the result, success, ability to self-fulfillment in the activity and find adequate solutions.

Communicative personality characteristics are already partially represented in the field of ethnopsychological interaction, but this important component in the structure of professionally important qualities for managers of international companies is identified by experts as a separate characteristic of the candidates.

The following qualities identified by experts are related to typological characteristics (seventh place according to rating); volitional field (eighth by rating); emotional sphere (ninth by rating). They reproduce such qualities as: balance, stressresistance, rapid reactions to unexpected stimuli, which predetermines such volitional peculiarities - persistence, ability to accurately execute the order, ability to work effectively for a long time, ability to maintain high activity, tempo, ability to take for a responsibility in difficult situations, as well as manifestations of emotional stability in making responsible decisions, self-control, rapid adaptation to new conditions.

The evaluation of the intellectual sphere (tenth by rating) indicates the significant impact of this individual-psychological quality on the efficiency of professional activity, as far as they determine the ability to examine the problem from both sides, to cover the nature of the relationship, the problem being studied. At the same time, due to the attentive properties (eleventh by rating), they are able to switch, maintain stability, able to distribute and focus attention.

In addition, the experts assessed the need for mnemonic properties (twelfth point by rating) above the middle level, which predetermine the ability to notice changes in the environment, the ability to easily memorize and reproduce verbal and visual material, and retain a large amount of necessary information.

Thus, summing up the results obtained according to expert assessments according to the "Professiographical questionnaire of O. Lipmann", it was established that according to the ranking hierarchy, the most important psychological qualities in the structure of professionally important qualities for managers of international companies revealed the peculiarities of organizational requirements for the knowledge of foreign languages, ethnopsychological peculiarities of interaction with partners in the countries there representative offices of MTO are located.

The next important in rating was the professional sphere in terms of the severity of the person's competitiveness and imaginative properties, followed by motivational and communicative spheres, followed by typological and emotional-volitional features and the cognitive field of surveyed (intellectual, attentional, and mnemonic properties).

Conclusions and perspectives of further research. It was established that the indicators of the "Professiographical questionnaire of O. Lipmann" correlate with the results of factor and correlation analyzes obtained by us.

It is determined that according to the analysis of empirical data in the structure of professionally important qualities of managers of international trade organizations, six factors are determined that determine the effective functioning of the individual, namely: organizational factor F1 (according to the questionnaire of O. Lipmann, it is language and ethnopsychological properties); professional F2 - is a competitive and imaginative characteristics; F3 - motivational factor, similar to the questionnaire; F4 - communicative, corresponding to the rating of expert assessments of the fifth communicative psychological quality ; F5 - functional-dynamic, which is conditioned by estimations of the typological and emotional-volitional sphere of the surveyed; F6 - intellectual, which corresponds to the expert

assessments of the intellectual and cognitive spheres of the surveyed.

It was found out that the functional interaction of the determined six factors as structural determinants of professionally important qualities of managers of international companies suggests possible weakness of some functions and thus intensive strengthening of others, which in complex determines the effectiveness of professional activity of specialists.

The perspective of further research is that we can begin forming an analytical professional psychogram in accordance with the improved and adapted scheme as for the peculiarities of the professional activity of managers of international commercial companies.

REFERENCES

1. Bodrov, V.A. Psychology of professional fitness / V.A. Bodrov - M.: PERSE, 2001. - 511 p.
2. Karamushka, L.M. Motivation of entrepreneurial activity. / L.M. Karamushka, N.Y. Khudiakova - Kyiv-Lviv: "Spolom", 2011. - 206 p.
3. Klimov, E.A. Psychology of a professional. M.: Publishing house "Institute of practical psychology"; Voronezh: NPO "MODEK", 1996 - 400 p.
4. Korolchuk, M.S., Theory and Practice of Professional Selection / M.S. Korolchuk, V.M. Krainyuk - K.: Nika-Center, 2010. - 536 p.
5. Makarenko, M.V. Fundamentals of professional selection of military specialists and methods of study of individual psychophysiological differences between people / Institute of physiology.by.O. O. Bogomolets National Academy of Sciences of Ukraine; Research sciences. center humanist. problems of the Armed Forces of Ukraine. - K.: 2006 - 395 p.
6. Nikiforov G.S. Workshop on Psychology of Management and Professional Activities // G.S. Nikiforov, M.A. Dmitrieva, V.M. Snetkov Tutorial. - SPb.: Rech, 2003. - 448 p.
7. Entrepreneurship: psychological, organizational and economic aspects: vs. Manual / S.D. Maksimenko, A.A. Mazaraki, L.P. Kulakovskaya, T.Y. Kulakovsky - K: Kyiv. National trade-econ. University., 2012. - 720 p.
8. Pryazhnikov N.S. Methods of activating professional and personal self-determination: study. method, way. / N.S. Pryazhnikov; RAO; Moscow psychol.-social. in-t - [2nd ed.]. - Moscow: Voronezh: NOO MODZK, 2003. - 392 p.
9. Psychology of Labor and Engineering Psychology: Textbook ed. A.A. Krylov - L.: Publishing house in Leningrad. Un-ta, 1999. - 224 p.
10. Psychological provision of professional activity: theory and practice / Ed. prof. G.S. Nikiforov - SPb.:Rech, 2010. - 816 p.

Structural and typological model of internal conflict in personality

T. M. Shapran

Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine
Corresponding author. E-mail: shafrik2008@ukr.net

Paper received 05.09.18; Accepted for publication 10.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-12>

Abstract. The article provides the results of research of internal personal conflict phenomenon. The analysis of various approaches to determination of content of the term “internal personal conflict” is proposed herein. In the framework of depth psychology, scientific study of internal conflicts is analyzed from the point of psychoanalytical theory, individual psychology, analytical psychology and existential psychoanalysis. Among other foreign directions, internal personal conflict is considered in the framework of neo-Freudian direction in psychology, German psychological school, humanistic psychology, and existential and cognitive directions in psychology. Furthermore, conflictogens of internal personal conflicts were identified in the theory of psychosocial development of personality, transactional analysis and psychodrama. Among domestic psychologists, the content of internal personal conflict is considered in the framework of activity theory. Also, the content of internal personal conflict was analyzed in the works of contemporary researchers. A number of scholars were singled out, who consider the internal conflict through the prism of consciousness. Scientific study of internal conflicts among various elements in the system of internal structure of personality was described. Views of scholars, who discover conflictogens in the spheres of motivation, values and sense of self, were analyzed. Theories of authors, who find conflictogens in ambivalence of interrole interaction of personality, were considered. A number of scholars were singled out, who consider the essence of internal conflict through the prism of contradictions between Real Self and Ideal Self. It was discovered that no single approach to determination of content of the term “internal conflict” exists. Likewise, the absence of integrated approach to studying of internal personal conflict as psychological phenomenon was determined. Foreign, as well as domestic scholars interpret the content of internal personal conflict in the framework of own psychological approaches, however, it is common for all approaches to understand the internal personal conflict as a collision of divergent desires of a person, opposition of one part of self to another, contradictory attitude of a person towards other people and self. The article makes an attempt to classify the existing in psychological literature views regarding determination of internal personal conflict content. Two major groups of theories were identified. The first, more numerous group, comprises the researches that consider internal personal conflict on the personal level (S. Freud, C. Jung, K. Rogers, A. Maslow, E. Fromm, V. Frankl, I. Yalom, K. Lewin, L. Festinger, V. Merlin, O. Leontiev, V. Myasishchev, F. Vasilyuk, L. Bozhovich, A. Yancupov, A. Shipilov, V. Stolin, O. Fantalova). The second – on the interpersonal level (E. Ericson, A. Adler, K. Horney, E. Berne, J. Moreno, N. Grishina, B. Bratus', B. Zeigarnik). Integration of these approaches, as well as consideration that a person cannot exist outside the society, gave us the basis for identification of two structural components of internal conflict: individually-personal and social. Basing on the Self-concept phenomenology, the core structure of internal personal conflict was identified, which consists of three planes: “Real Self”, “Ideal Self” and “Socially acceptable Self”. Analysis of interaction of core components of internal conflict allowed us to determine the types of internal personal conflicts. The “Ideal self” – “Real self” internal conflict type occurs when a person is simultaneously influenced by equal in force and oppositely directed desires and opportunities. The “Real self” – “Socially acceptable self” internal conflict type occurs when equal in force and oppositely directed abilities and needs come into opposition. And the “Ideal self” – “Socially acceptable self” type occurs under the effect of simultaneous contradiction between desires and needs. The article provides structural and typological model of internal conflict in personality and specifies the definition of the term “internal personal conflict”.

Key words: *internal personal conflict, conflictogens, personal level of internal conflict, interpersonal level of internal conflict, types of internal personal conflicts.*

Introduction. In the second decade of the 21st century, when access to any kind of information is open, and finding of needed answers to questions is a matter of not just hours or minutes, but sometimes even seconds, the humanity faces a challenge of quick and correct selection of accurate and true information. Of course, this facilitates the development of analytical and synthesizing thinking of people. However, not everyone possesses the ability of rapid assessment and giving preference to one or another stimulus in the information space. In 2014 Mental Health Atlas of World Health Organization [23] it is stated that psychological disorders account for almost 10% of world medical issues. Research of statistical data conducted by “Center for Health Statistics of Ministry of Health of Ukraine” [19] indicates that 1 706 070 Ukrainians suffered from mental and behavioral disorders in 2015, which constitutes 2.3% of total population of Ukraine. Being in the state of continuous emotional tension, stress or frustration leads to emergence of internal personal conflicts.

Brief overview of related articles. Issue of internal personal conflicts is not new for psychological science. Back in 1917, S. Freud in his work “Introductory Lectures on Psycho-Analysis” defines conflictogens of structural com-

ponents of personality, and K. Lewin in his work “Resolving Social Conflicts” describes the very essence of internal personal conflict. Study of internal conflict in personality is based on the structure of the personality itself, on role and existential theories. Therefore, psychological literature does not provide a single approach to studying of internal contradictions of personality in the process of choosing individually significant motives, values, attitudes, roles, or behaviors.

Aim. The very absence of the integrated approach to studying of internal conflicts, which will be the basis for practical realization of model of non-conflicting personal competence, had predetermined our choice of research topic “Structural and typological model of internal conflict in personality”.

Materials and methods. Trying to classify existing in psychological literature views on determination of content of internal personal conflict, it is possible to identify two major groups of theories. The first, more numerous group, comprises the researches that consider internal personal conflict on the personal level. Thus, S.Freud's classical psychoanalytical theory [16] considers internal personal conflict as a constant battle between three structural com-

ponents of self – “Id”, “Ego”, and “Super-Ego”, and C. Jung's theory [21] reflects on this issue through the prism of personal insecurities.

In the framework of humanistic direction in psychology, K. Rogers [13] associates the emergence of internal conflict with counteraction between a person's false conscious and unconscious self-evaluation of its Self-concept and Ideal Self, and A. Maslow [9] – with the desire of a person to reach the highest level of realization of needs – self-actualization. In the framework of neo-Freudian psychology, E. Fromm [17] interprets internal personal conflict as an “existential dichotomy” of contradictions between life and death, freedom and security, which are naturally inherent in any personality, and existential psychoanalyst V. Frankl [5] describes it as an “existential frustration”, which is the result of battle between desire to find the meaning of life and existential vacuum. Another representative of existential psychology, I. Yalom [5], considers internal personal conflict as a result of unconstructive attempts to overcome anxiety of freedom, death, meaningless, responsibility.

K. Lewin [22] develops the “field theory” and based upon it states that in order for internal personal conflict to emerge it is necessary that an individual is simultaneously affected by oppositely directed forces of equal value.

L. Festinger [5], the representative of cognitive psychology, explains the emergence of internal conflict (cognitive dissonance) through recognition of divergence of unexpectedly acquired knowledge or behavior manifestations that are opposite in their content to previously possessed knowledge or previously used behavior manifestations.

Among the domestic scholars, who considered internal personal conflict on the personal level, the contribution of V. Merlin can be distinguished, who in his book “Problems of the Experimental Psychology of Personality” [10] describes the essence of internal conflict as a subjectively unresolved situation between previously existing or new contradictions that emerge among features, relations and actions of an individual. According to the representative of Kharkiv psychological school O. Leontiev [8], internal personal tension is generated by contradictions between significance and individual content of a person, and V. Myasishchev [12], the founder of Petersburg psychotherapy school, distinguishes dichotomy of subjective and objective emerging factors of internal personal conflict, and the conflict itself is considered by him as a disruption of connections between subsystems of the very structure of personality.

A number of domestic scholars study internal personal conflict through the prism of consciousness. Thus, according to F. Vasilyuk [6], inconsistency and contradictions of internal world of an individual act as the conflictogens of internal personal conflict, and according to L. Bozhovich [4] – it is the dual orientation of constant contradiction between conscious and unconscious parts of human life. Conflictogens among elements of internal structure of personality – sphere of motivation – are found by A. Yancupov and A. Shipilov [2], among sphere of values and sense – by V. Stolin [14] and O. Fantalova [15].

The second, less numerous group of researches, includes theories that consider internal personal conflict on the interpersonal level. Thus, E. Ericson [20], the founder of Theory of Psychosocial Development, associates prerequisites for emergence of internal personal conflict with inability to successfully overcome all crises of psychosocial development, and A. Adler [1], the founder of Individual Psychology, associates it with the insecurity of inferiority, which is developed during the childhood under the influence of adverse social factors. K. Horney [18], psychoanalyst of neo-Freudian period, relates it to clash of craving to satisfy own desires with the desire to be in security, to attitude of personality to other people and expectations of esteem of self by other people.

Other researchers from this group find conflictogens of internal conflicts in ambivalence of interrole interaction of personality. Thus, E. Berne [3], the founder of transactional analysis explains internal personal conflict through intersection of interactions of sub-personalities of three Ego-states – Father, Adult, and Child. J. Moreno [11], the founder of Psychodrama, associates the emergence of internal personal conflicts with actualized and latent roles fulfilled by each individual. According to N. Grishina [7], role internal personal conflicts emerge owing to compatibility or noncompatibility of role expectations, attitude of an individual to own role expectations. B. Bratus' and B. Zeigarnik [7] describe the essence of internal personal conflicts through contradictions between Real Self and Ideal Self.

Hence, the analysis of scientific psychological literature indicated that determination of content of internal personal conflict and, therefore, the classification of conflictogens that cause the emergence and course of internal personal conflicts are interpreted by scholars from the perspective of different psychological theories. As well, the absence of integrated approach to studying of internal personal conflict as a psychological phenomenon was identified.

Results and their discussion. Integration of all mentioned approaches to studying the internal personal conflict in two groups allowed us to identify two structural components of internal conflict in personality: individually-personal and social components (see fig. 1). Since a person constantly interacts with society, we believe that internal conflict emerges owing to very inability of a person to manifest its individually-personal traits because of continuous various obstacles of surrounding social environment.

Note: IC – internal conflict.

Based on Self-concept phenomenology, the core of internal conflict can be considered in three planes: “Real Self”, “Ideal Self” and “Socially acceptable Self”. Internal personal conflict that develops in “Real Self” plane encompasses with its content cognitive, behavioral and affective conflicting abilities of personality. Internal conflict of “Ideal Self” plane encompasses with its content cognitive, behavioral and affective conflicting desires of personality. And, during actualization of “Socially acceptable Self” plane, confrontation of divergent own needs of personality and requirements that are created for a person by its social surrounding take place. This confrontation can exist on cognitive, behavioral and affective levels.

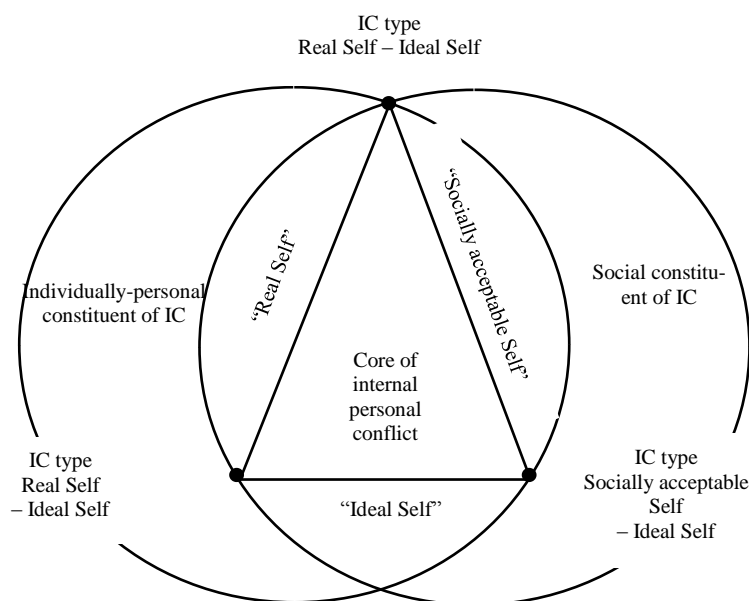


Fig.1. Structural and typological model of internal conflict in personality

Analysis of interaction of core constituents of internal personal conflict enables the differentiation of types of internal personal conflicts. Thus, simultaneous influence of equal in force and oppositely directed desires and abilities creates in personality the “Ideal Self” – “Real Self” conflict type, contradiction between equal in force and oppositely directed abilities and needs evokes the “Real Self” – “Socially acceptable Self” conflict type and simultaneous counteraction between desires and needs – the “Ideal Self” – “Socially acceptable Self” type. Graphical representation of structural and typological model of internal conflict in personality is given on figure 1.

Conclusion. 1. Internal personal conflict is a state of conscious or unconscious inability to choose comfortable

manifestation of individually-personal traits, which exists on personal and interpersonal levels.

2. Basic components of structural and typological model of internal personal conflict are two conflictogenic constituents: individually-personal and social.

3. The core of internal personal conflict comprises three planes: “Real Self”, “Ideal Self” and “Socially acceptable Self”.

4. Main types of internal personal conflicts are the “Ideal Self” – “Real Self” conflict type, the “Real Self” – “Socially acceptable Self” conflict type, and the “Ideal Self” – “Socially acceptable Self” type.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М. – 1995. – 108 с.
2. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э.Берн; пер. с англ. – СПб.: Университетская книга; М.: АСТ, 1996. – 398 с.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. Тр. – М.: ИПП, 1995. – 352 с.
5. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия: учебник [для ВУЗов]/Л.Ф. Бурлачук, А.С.Кочарян, М.Е.Жидко.–СПб.: Питер, 2009.– 496 с.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
7. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
9. Маслоу А. Дальнейшие рубежи развития человека / Абрахам Маслоу // Вопросы саморазвития человека: междисциплинарный теоретико-методологический сборник / под ред. В. Данченко. – Вып. 2. – Киев, 1990. – С. 3-10.
10. Мерлин В.С. Психологические конфликты // Проблемы экспериментальной психологии личности: Ученые записки. – Пермь, 1970. – С. 90-109.
11. Морено Я. Психодрама / Якоб Морено. – М.: Психотерапия, 2008. – 496 с.
12. Мясичев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: ЛГУ, 1960. – 242 с.
13. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
14. Столин В.В. Самосознание личности.–М.: МГУ, 1983–288 с.
15. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: БАХРАХ-М, 2001. – 128 с.
16. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ / Зигмунд Фрейд. – СПб.: Питер, 2003. – 480 с.
17. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М., 1994. – 447 с.
18. Хорни К. Наши внутренние конфликты. – СПб.: Лань, 1997. – 212 с.
19. Шафранський В.В., Дудник С.В. Психічне здоров'я населення України: стан, проблеми та шляхи вирішення / В.В. Шафранський., С.В.Дудник // Україна. Здоров'я нації. – 2016. – №3. – С. 12-18.
20. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
21. Юнг К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – М., 1995. – 716 с.
22. Lewin K. Resolving social conflicts and field theory in social science / K.Lewin – Washington, D.C.: American Psychological Association, 1997. – 422 p.
23. Mental health atlas 2014 [E. resource]. – Access mode: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/178879/9789241565011_eng.pdf;jsessionid=B2FE00076D8A8EC60247E6A512D61E3D?sequence=1

REFERENCES

1. Adler A. The Practice and Theory of Individual Psychology. – M. – 1995. – 108 s.
2. Antsupov A.J., Shipilov A.I. Conflictology. – M.: UNITY, 2000. – 551 s.
3. Bern Je. Games that people play. People that play games. / Je. Bern; per. s angl. – SPb.: Universitetskaja kniga; M.: AST, 1996. – 398 s.
4. Bozhovich L.I. Problems of personality formation: Izbr. psihol. tr. – M.: IPP, 1995. – 352 s.
5. Burlachuk L.F. Psychotherapy: uchebnik [dlja VUZov] / L.F. Burlachuk, A.S. Kocharjan, M.E. Zhidko. – SPb.: Piter, 2009. – 496 s.
6. Vasiljuk F.E. Psychology of distress. – M.: MGU, 1984. – 200 s.
7. Grishina N.V. Psychology of conflict. – SPb.: Piter, 2008. – 544 s.
8. Leont'ev A.N. Activity. Consciousness. Personality. – M.: Politizdat, 1975. – 304 s.
9. Maslou A. The Farther Reaches of Human Nature / Abraham Maslou // Voprosy samorazvitija cheloveka: mezhdisciplinarnyj teoretiko-metodologicheskij sbornik / pod red. V. Danchenko. – Vyp. 2. – Kiev, 1990. – S. 3-10.
10. Merlin V.S. Psychological conflicts // Problemy jeksperimental'noj psihologii lichnosti: Uchenye zapiski. – Perm', 1970. – S. 90-109.
11. Moreno Ja. Psychodrama / Jakob Moreno. – M.: Psihoterapija, 2008. – 496 s.
12. Mjasishhev V.N. Personality and Neuroses. – L.: LGU, 1960. – 242 s.
13. Rodzhers K.R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy / K.R. Rodzhers. – M.: Izdatel'skaja gruppa «Progress», «Univers», 1994. – 480 s.
14. Stolin V.V. Self-consciousness of personality. – M.: MGU, 1983 – 288 s.
15. Fantalova E.B. Diagnosis and psychotherapy of internal conflict. – Samara: BAHRAH-M, 2001. – 128 s.
16. Frejd Z. Introductory Lectures on Psycho-Analysis / Zigmund Frejd. – SPb.: Piter, 2003. – 480 s.
17. Fromm Je. The Anatomy of Human Destructiveness. – M., 1994. – 447 s.
18. Horni K. Our Inner Conflicts. – SPb.: Lan', 1997. – 212 s.
19. Shafrans'kyj V.V., Dudnyk S.V. Mental health of the Ukrainian population: condition, problems and solutions / V.V. Shafrans'kyj, S.V. Dudnyk // Ukrai'na. Zdorov'ja nacii'. – 2016. – №3. – S. 12-18.
20. Jerikson Je. Identity: Youth and Crisis / Je. Jerikson; per. s angl.; obshh. red. i predisl. A.V. Tolstyh. – M.: Progress, 1996. – 344 s.
21. Jung K.G. Psychological Types / K.G. Jung. – M., 1995. – 716 s.

Substantiation of conditions of formation in junior preschoolers' positive attitude towards the preschool institution at the stage of adaptation

N. Gavrysh, N. Shklyar

Laboratory of pre-school education and training, at the Institute of Educational Problems
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev
Corresponding author. E-mail: n.rodinaga@ukr.net, natasha_shklyar@bigmir.net

Paper received 30.08.18; Accepted for publication 05.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-13>

Abstract. The article deals with the significance of a close relationship between family and institution of preschool education in order to create for each child a single educational environment aimed at the development of the child's personality. The author claims that the patterns of children's future life are formed under the influence of parents and other close relatives.

Keywords: *adaptation, preschooler, institution of preschool education, family education, socialization.*

Problem statement. In the last few years there has been a growing interest in socialization of personality at the early stages of ontogenesis. This is due to socio-cultural changes in personal development, the contradictory state of socio-pedagogical theory and practice. The current situation of instability has led to a transformation of social life, changes in the forms of social control and role of social institutions, as well as socialization itself.

According to scientists, person's system of values and basic qualities are manifested through one's attitude towards oneself, the immediate environment and society as a whole. Moreover, they are reflected through personal interrelations between nature, society and art, as well as adoption of national and family traditions, relationships with peers, children and adults [6]. Valuable attitude towards both society and state begins with the child's awareness of oneself as a member of family, human race, children's community, a sense of love for his or her home, street, native word, everyday life, traditions.

The axiological foundations of humanistic pedagogy are based on the principles presented in the Laws of Ukraine "On Education", "On General Secondary Education", "On Preschool Education", "On Out-of-School Education" and other legislative documents. These documents have established the priority of a developed personality, life self-determination, self-realization in accordance with her or his interests and social requirements [6].

Analysis of recent researches and publications. Preschool childhood has become a central issue in modern studies (L. Artemova, A. Bohush, Z. Borysova, N. Havrysh, I. Kindrat, O. Kononko, S. Ladyvir, V. Orzhekhovska, Z. Plokhii, T. Ponimanska, V. Postovyi, etc.). The past decade has seen a renewed importance in content of education of children in order to determine the optimal conditions for the functioning of educational institutions of various types, psychological and pedagogical conditions for effective development of children in family and institutions of preschool education. Recent scientific researches have focused on educational potential of family and institution of preschool education as the main institutes of socialization at early stages of ontogenesis (O. Bohinich, V. Kotyrla, T. Naumenko, O. Nikitin, B. Nikitin, M. Osorina, L. Ostrovska, T. Ponimanska, O. Khartman).

Previous psychological studies have considered the problem of personal development during childhood in different aspects:

- personal development in ontogenesis and features of structuring of its components (O. Kononko,

V. Kudriavtsev, O. Leontiev, A. Petrovskiy, T. Pirozhenko, D. Feldshtein);

- formation of self-consciousness, basic self-image as a condition for formation of subjectivity, which is a manifestation of personal activity at various stages of ontogenesis (B. Ananiev, M. Yelagina, V. Zenkovskiy, Ye. Isaev, V. Mukhina, S. Novoselov, V. Slobodchikov, R. Strvorkina);

- specifics of formation of a preschoolers' positive attitude towards the world and themselves, the nature of its manifestations, orientation and degrees of development (N. Aksarina, T. Bauer, L. Bozhovych, A. Vallon, L. Venger, Z. Gurina, D. Elkonin, O. Zaporozhets, V. Kotyrla, V. Kuzmenko, S. Ladyvir, Ya. Neverovych, O. Proskura);

- role of family and institution of preschool education in order to personal development at early ontogenesis (N. Avdeeva, O. Kononko, G. Lublinska, S. Meshcheriakova, T. Naumenko).

The aim of this study is devoted to the problem of establishing relationships between family and family education. Each of these branches is a social institution of education, has its own specific capabilities for child's development. Many hypotheses regarding these two branches appear to be debatable. J. Comenius gave the mother school a priority, and the mother's lessons had to be without changes in the schedule, weekends and holidays. The pedagogue-humanist J. Pestalozzi defined family as a proper tool of education. Family's example teaches children and the living word complements it. Therefore, it has a particular impact. According to another approach, family is one of the obstacles for formation of a new individual (R. Owen). He supported the idea that social education of a child plays an exclusive role. His idea was actively implemented in our country. On the other hand, families become a "cell" with "backward" traditions and customs. Over the years, it has been highlighted the leading role of public education for personal development of child.

Our research is based on the approach proposed by T. Alekseenko, A. Bohush, N. Havrysh, O. Kononko, V. Kuzmenko, S. Kulachkivska, S. Kurinna, G. Lublinska, I. Rohalska, T. Pirozhenko, T. Ponimanska, etc.). According this approach, there is a strong relationship between two first social institutions – family and institution of preschool education. Both preschool institution and family are a source of socializing influence on children that purposefully develop the children's behavior patterns, their values, and a system of relations with the environment.

A number of studies have found that family has socializing influence on formation of microsocio and socio-cultural impacts, religious traditions, ethnic and sex-role stereotypes, moral abilities of children. Several studies are devoted to the styles of family education (O. Belinska, P. Galperin, A. Zakharov, D. Isaev, S. Kurinna, I. Makarenko, V. Merlin, J. Piaget, I. Pechenko, M. Rosenberg, S. Rubinstein, V. Semichenko, E. Sokolova, I. Chesnokova O. Tikhomandritska, etc.). Scientists have revealed that requirements for education and development of child's consciousness should be equal. Furthermore, communication between parents and teachers for children well-being ought to be at the stage of children's transition to new social institutions.

Main results. We consider the problem of children's adaptation to a new social situation in the context of socialization. We define socialization as a person's acceptance of certain group norms, beliefs, values and norms of higher or lower status which are typical for groups. Literature review has shown that scientists the primary socialization of personality in a stratified society has identified as an important direction of socialization, but it is not well-grounded (A. Kovaleva, M. Lukashevych, R. Merton, A. Mudryk, T. Parsons, A. Tashchenko).

In this paper we use the term of person's primary socialization provided by I. Kon. He defines it as "a combination of social processes through which the person assimilates and reproduces a certain system of knowledge, norms and values that allow personality to become a full member of a society" [4]. In spite of the diversity of definitions, interaction between human and social world is common. And as a result of such interaction, personality will develop. G. Andreeva identifies socialization as a two-way process that includes a two-way process of social experience acquisition, integration into social environment, a system of social relations due to person's intensive activity. This point of view determines two phases in the process of socialization: social adaptation and integration. The process of adaptation is very difficult, and different people move through it in different ways. Eventually, each person adapts to one's own social environment [1].

The adaptation of younger generation, influence on this process by family as the institution of children's primary socialization have been widely investigated According to N. Vatutina, L. Galiguzova, O. Zaporozhets, O. Kononko, M. Lisina, T. Naumenko, Zh. Yuzvak, the essence and peculiarities of the process of adaptation depend on the role and place of family during this period children's life, In addition, adaptation is closely linked to the previous conditions for its development and education. Based on theoretical analysis of this issue and study of practice of institutions of preschool educational, such researchers as N. Vatutina, T. Zharovtseva and Zh. Yuzvak offered a system of measures of psychological and pedagogical influence of family on preparation of children of early and junior preschool age for visiting institution of preschool education.

The process of child's social development starts at early childhood and occurs in a certain social environment. The child develops within the limits of his or her family, social and national environment. Media, socio-cultural environment, events, which happen in children's close environment, have a significant influence on their socialization. The social environment is a complex structural

entity characterized by interconnected relations between the constituents. According to R. Pavelkov, the social environment is the unity of the following components:

- macro-environment (society as a certain socio-political, socio-economic and ideological system);
- meso-environment (national-cultural, social features of the region);
- micro-environment (direct environment of the child's life: family, neighbors, groups of peers, cultural and educational institutions).

These components of the social environment have a significant impact on preschoolers' socialization at different periods of their childhood [7].

The main purpose of family is to form the first social needs of children – the necessity for social contact (M. Lisina), basic trust in the world (E. Erikson), commitment (J. Bowlby & M. Ainsworth) in childhood. Moreover, formation of subject and manipulation competences at early age and social competence at preschool age is important, as well as cooperation and support in self-education at the primary school age.

Family has a socio-cultural nature. It is characterized by a system of social norms and rules that regulate the distribution of functions between parents for caring and education of their children. Parents are responsible to society for a system of conditions that correspond to the age-specific features of their child at each stages of ontogenesis, the optimal opportunities that ensure child's personal and mental development as well [3].

The term "family education" is used to refer to the interaction between parents and children based on the family's emotional intimacy, love, care, respect and protection of the child. It promotes creation of favorable conditions for satisfying children's needs for their full development and self-development.

Currently, few adults have a high level of pedagogical knowledge: how to communicate with preschoolers, how to develop and educate them. That is why there is a necessity to help parents in their child's education. The efficiency of this work will be ensured by interaction between institution of preschool education and family. Features of interaction with parents of children of early age and preschool age have been carried out by N. Avdeeva, N. Aksarina, O. Volkova, G. Markova, & O. Matveeva. The review of literature on theoretical and methodological aspects of this problem (T. Golubeva, L. Ostrovskaya, V. Pavlenschik) has indicated that there are a number of important changes not only in content of interaction with parents, but only in the requirements for educators, their role and place in social transformations (I. Desnova).

The institution of preschool education is the first out of family social institution, the first educational institution contacts with parents and provides their systematic pedagogical education. The further development of child depends on the joint work between parents and teachers. In addition, the quality of work of institution of preschool education, namely, psychological and pedagogical education, depends on the level of parents' pedagogical culture. Consequently, it influences on the level of children's family education. T. Dronova defines psychological and pedagogical education of parents as a systematic interaction between educators of institution of preschool education and parents in order to transfer knowledge and practical skills in various fields of family education.

Nowadays, majority of institutions of preschool education perceive educational work and cooperation with parents as one of the most important aim. Both administration and teachers explain to parents their exclusive role in child's development, the importance of targeted developmental work at home and its unity with the educational process in institution of preschool education. However, these efforts do not always give the expected results that depend on a system of family values and level of personal culture of each parent. To avoid family misunderstanding, to preserve the health of parents and their children, families need pedagogical and psychological support. Successful educational work is impossible without a system of pedagogical education, promotion of parents' pedagogical culture, which is an integral part of a general culture.

The institution of preschool education faces the problem of how to improve the existing approaches and find new modern approaches to organize work with children's families. The quality of this work depends on the level of pedagogical culture of parents which affects the adults' willingness and ability to appropriately organize the educational process.

The problem of child's adaptation to preschool education can be solved through targeted work with parents and specially organized work with children. Scientists of all times and scientific schools focus on early socialization (integration into society, gaining social experience, mastering social roles) in institution of preschool education, which are specific "children's reserves". From three or four years, children show their keen interest in the environment as a means of organizing their own lives, attempts to conquer it for their own interests [8].

O. Kononko draws the same conclusions and pays special attention to family relations as well as the general emotional atmosphere for children in their families. In addition, she highlights the crucial role of the social environment, which acts as a decisive factor in child's development. O. Kononko has used Zhd. G. Mid's theory about three stages of socialization. The first stage is imitation: children copy adults' behavior without clear understanding it. Therefore, this stage is extremely responsible for creation the worthy environment of imitation. The second stage is role-play games: experimenting in adults' roles through games, children "try on" them to themselves, learn to give their thoughts and actions the same meaning as adults, that is, intuitively assimilate certain social norms. The final, third stage, is collective games: children learn to take into account the existence in the world not only themselves, but other people, learn to focus on their expectations as well.

Transparency of institution of preschool education promote the children's proper level of knowledge about social world, development and acquisition the diversity of its social relations based on active, consistent and subjective perception. The main result of its functioning is successful interaction with the society. As a result, institution of preschool education will become an important social institution of children's socialization.

When children visit kindergarten, they are often unprepared for new conditions and rules of collaboration. The experience how to join the team, establish contacts, play common games with peers, understand the basic rules of rational life, organized activities are all important elements of competence, which is an integrated characteristic of a preschoolers as a personality. All this affects both the children's individual experience and their attitudes, expectations, plans. The environment cannot offer child the perfect model of organization of life, so the child must rely on his or her individual experience, the ability to vary, adapt, avoid, resist. Therefore, children master a complicated art how to enter into life and be a competent person.

The results of this research support the idea that institution of preschool education is the most effective form of preschool education. Children's life competence and primary social experience are developed prolonged, gradually in institution of preschool education. This paper has clearly shown that institutions of preschool education provide the system approach in order to fully children's development, education and training. Children, who attend institution of preschool education before going to school, are in a more favorable condition. Except the experience of family socialization, these children also have a social experience gained in the process of a variety of life practices of communication and interaction with peers, and teachers. Therefore, in the context of our study, we consider socialization as a preschoolers' positive attitude towards institution of preschool education and the successful adaptation of child to a new social situation [9].

Conclusions. From the research that has been carried out, it is possible to conclude that interaction between family and social education is one of the main factors for effective process in order to develop junior preschoolers' primary social experience. Successful socialization of preschoolers is a common mission for institution of preschool education and family. Full implementation of this aim will require the coherence of adults. Both teachers and family members must realize that they and children are equal participants in the pedagogical process, as well as they must interact on the principles of trust, partnership, mutual respect, unity of requirements.

REFERENCES

1. Andreeva, G. M. (2001). *Sotsialnaia psikhologiya* [Social psychology]. Moscow: Aspekt Press.
2. Zakharova, N. M. (2010). *Adaptatsiia ditei doshkilnoho viku do suchasnoho sotsialnoho prostoru* [Adaptation of children of preschool age to modern social space]. Donetsk: Vyd-vo «Noulidzh».
3. Zakharov, A. I. (1982). *Psikhoterapiia nevrozov u detei i podrostkov* [Psychotherapy of neuroses of children and adolescents]. Leningrad: Meditsina.
4. Kon, I. S. (2004). *Detstvo kak sotsialnyi fenomen* [Childhood as a social phenomenon]. *Zhurnal Issledovaniia Sotsialnoi Politiki*, 2 (2), 151-175.
5. Leshaft, P. F. (1991). *Simeine vykhovannia dytyny i yoho znachennia* [Family education of the child and its significance]. Moscow
6. Natsionalna prohrama vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi v Ukraini [National program for education of children and youth in Ukraine]. (2004). *Svit Vykhovannia*, № 4 (5), 6-31.
7. Pavelkiv, R. V. (2008). *Dytiacha psykholohiia* [Children's Psychology].
8. Ponimanska, T. I. (2004). *Doshkilna pedahohika* [Preschool pedagogy]. Kyiv: «Akadem-vydav».
9. Rohalska, I. P. (2009). *Teoretyko-metodychni zasady sotsializatsii osobystosti u doshkilnomu dytynstvi* [Theoretical and methodical principles of socialization of personality of preschoolers]. (Doctoral dissertation, Uman).

Статтєво-вікові особливості ідентичності: крос-культурний аспект

О. Г. Шмиглюк

Кафедра психології розвитку та консультування, Житомирський державний університет імені Івана Франка
Corresponding author. E-mail: @shmyglyuk.oksana@gmail.com

Paper received 10.09.18; Accepted for publication 15.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-14>

Анотація. Статтю присвячено вивченню особистісної та соціальної ідентичності представників польської та української етнічних груп. На основі теоретичного аналізу встановлено, що ідентичність - це той фундамент, який визначає світогляд людини, впливає на формування картини світу та Я-образу особистості, усвідомлення та розуміння себе та оточуючих, що визначає здорову, гармонійну поведінку особистості в суспільстві. Здійснено емпіричне дослідження етнічних та статтєво-вікових особливостей ідентичності українців та поляк. З'ясовано, що існують етнічні та статтєво-вікові відмінності у ієрархічній структурі ідентичності. Констатовано, що у сучасних поляків простежується переважання конструкту цінностей та моральних переконань, а для української вибірки найбільше значення має самооцінка.

Ключові слова: ідентичність, особистісна ідентичність, соціальна ідентичність, українці, поляки, етнос, етнічна самосвідомість.

Вступ. Науковий інтерес до вивчення ідентичності стає все більш помітним та є закономірним, як реакція науковців на культурно-політичні події, що відбуваються в Україні й в багатьох країнах світу. Соціальні, політичні, культурні, демографічні зміни безпосередньо та опосередковано впливають на процес становлення, розвитку та трансформації особистості, на розуміння людиною себе та інших, усвідомлення своєї позиції у соціумі.

Формування самосвідомості, самовизначення, ідентичності є важливою передумовою становлення гармонійної та здорової особистості і як наслідок здорового суспільства. Наразі реалії українського суспільства (економічна та соціальної нестабільності, затяжні військові дії) такі, що сприяють виїзду українців за кордон. Значна кількість людей мігрують до Польщі, як до братньої країни з подібним менталітетом та родинними зв'язками, а також зі схожою міграційною ситуацією. У зв'язку з тим, що ідентичність це - закономірне якісне змінення уявлень про своє місце в соціальному світі протягом життя під впливом різних факторів» [5], постає нагальна потреба у дослідженні ідентичності сучасного українця та поляка.

Короткий огляд публікацій по темі. Проблема ідентичності є широко дослідженою у психологічній науці. Інтерес до даного феномену з'явився досить давно, ще з початком розвитку та формування психологічної науки та простежувався у філософських концепціях.

Єдиного підходу до визначення даного поняття не існує. Науковці розуміють ідентичність як складне, багаторівневе особистісне утворення; внутрішню неперервність та тотожність особистості; здатність людини зв'язано, цілісно сприймати свою поведінку та життя; як власну особистість пов'язану із процесом самосприйняття та внутрішньою перспективою індивіда; як почуття самототожності, власної істинності, повноцінності, причетності до світу та до інших людей; почуття набуття, адекватності та стабільного бачення себе, володіння особистістю власним «Я», незалежно від зміни оточуючої ситуації; це здатність особистості до повноцінного вирішення завдань, які постають перед нею на кожному етапі розвитку; цілісність особистості, як її інтегративна властивість; ступінь відповідності людини групі, статі, етносу, роду та іншим категоріям; самість, істинність індивіда [7, 10, 11, 2, 1, 9]. Ідентичність – (від англ. identity — тотожність) – це бага-

тозначний життєвий та загальнонауковий термін, що виражає ідею постійності, тотожності, спадкоємності індивіда та його самосвідомості [6].

Так феноменологічні та структурні особливості ідентичності розглядалися З. Фройдом, Дж.Мідом І. Гоффманом, Х. Тейфелом, Дж. Тернером, М. Хогом, В.С. Агесвим, В.А. Ядовим, Ю.Хабермасом, Б.Войчишке (Wojciszke) та М.Яримович (Jarymowicz). Вікові особливості та розвиток ідентичності вивчали Дж.Марсія, Е.Еріксоном, як ціннісно-смысловий компонент ідентичності розглядається у працях А. Ватермана.

Перше детальне розкриття поняття ідентичності належить Е. Еріксону, на думку якого, ідентичність – це складне, багаторівневе особистісне утворення [10]; внутрішня неперервність та тотожність особистості [11]. При цьому її рівні обумовлені рівнями аналізу природи людини: індивідний (ідентичність розуміється як усвідомлення людиною власної певної незмінної даності, своєї фізичної зовнішності, темпераменту, задатків тощо – тобто як протязність у часі), особистісний (ідентичність розглядається як відчуття людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, що задає певну тотожність самому собі), соціальний (ідентичність як певний особистісний конструкт, за допомогою якого ми відрізняємо схожих та несхожих на себе, який відображає внутрішнє прийняття людиною соціальних ідеалів та норм.) [10]. Ідентичність, як здатність людини зв'язано, цілісно сприймати свою поведінку та життя розглядав Дж. Мід, виділяючи усвідомлену (здатність людини за допомогою набутої в соціальній взаємодії мові розмірковувати про себе, усвідомлювати свою ідентичність) та неусвідомлену (несвідоме прийняття певних норм, очікувань тієї соціальної групи, до якої належить людина.) ідентичність [2]. Продовжив ідеї Дж.Міда І. Гоффман, який запропонував виділяти три види ідентичності: соціальну ідентичність (наділення особистості іншими людьми соціальними атрибутами групи, до якої вона належить); особистісну ідентичність (включає в себе індивідуальні ознаки людини (наприклад, усі унікальні ознаки, унікальні комбінації фактів та дат історії людини); Я-ідентичність (передбачає суб'єктивне відчуття індивідом свого життя, своєї безперервності та унікальності) [7]. Цікавими є дослідження Ю.Хабермаса, який стверджує, що Я-ідентичність реалізується на перетині особистісної та со-

ціальної ідентичності. Особистісна ідентичність забезпечує єдність історії життя індивіда, а соціальна - можливість виконувати вимоги соціальних систем. Науковець звертає увагу на те, що «встановлення та підтримка балансу між особистісною та соціальною ідентичністю здійснюється за допомогою технік взаємодії, серед яких важливе значення належить мові. Саме у взаємодії індивід прояснює власну ідентичність, намагаючись відповідати нормативним очікуванням партнера. У той же час він прагне виразу власної неповторності» [4].

На думку А.Ватерман ідентичність пов'язана з наявністю в індивіда чіткого самовизначення: вибір цілей, цінностей та переконань, що є елементами ідентичності. Науковець виокремлює найбільш значущі для формування ідентичності сфери: вибір професії та професійного шляху, прийняття та переоцінка релігійних та моральних переконань, прийняття низки соціальних ролей. Крім того, він підкреслює наявність двох сторін ідентичності: процесуальної – з набором засобів для відбору цінностей, цілей, переконань, а також змістовної – ціннісні спрямування як елемент ідентичності. [8]. Також варта уваги теорія соціальної ідентичності Г.Теджфела, де розглядаються особливості співвідношення особистісної та соціальної ідентичності у структурі Я-концепції особистості. Згідно з теорією в індивіда залежно від ситуації актуалізується або особистісна або соціальна ідентичність. В основі механізму запуску тієї чи іншої ідентичності лежить мотиваційна орієнтація особистості на досягнення позитивної самооцінки: використання міжгрупових форм поведінки (актуалізація соціальної ідентичності) чи опір на міжособистісне спілкування (актуалізація особистісної ідентичності) [8].

Б.Войчишке (Wojciszke) та М.Яримович (Jarymowicz) розглядають ідентичність як власну особистість пов'язану із процесом самосприйняття та внутрішньою перспективою індивіда. Також у психології виділяють терміни «індивідуальна ідентичність», яка складається із властивостей тіла, розуму, зовнішнього вигляду, генетичного коду, особистості, переконань та цінностей. Інший термін – «колективна ідентичність» визначає відчуття спільності та ідентифікації з іншими членами групи, що виражається у понятті МІ [1]. Особистісна ідентичність – це усвідомлення своєї неповторності/унікальності, відмінності від інших людей. Це самовизначення у фізичних термінах, інтелектуальних та моральних якостей особистості. Це свого роду набір ознак, які людина використовує, описуючи себе. Соціальна ідентичність – це оцінка значимості свого існування з точки зору суспільства, усвідомлення себе як елемента соціального світу. Вперше дане поняття було використано Х. Тайфелем, яке він визначав як належність індивіда до різних соціальних груп. Воно використовувалося для пояснення формування місця, яке особистість займає у суспільстві, яке сприймається як постійний результат процесу соціальної категоризації [1].

В нашій роботі ми використовуємо такі категорії як ідентичність, особистісна та соціальна ідентичність, та дотримуємося визначень, які були надані Б.Войчишке (Wojciszke) та М.Яримович (Jarymowicz).

Метою нашого дослідження було вивчення статево-вікових особливостей соціальної та особистісної ідентичності українців та поляків. Відповідно до мети дослідження були поставлені такі завдання:

1. Адаптація першої частини Демографічного опитувальника (В. Pietrulewicz, J. Tivendell) до української вибірки.
2. Крос-культурне дослідження особливостей особистісної та соціальної ідентичності представників польської та української етнічних груп.
3. Порівняльна характеристика структурних компонентів ідентичності (за В. Pietrulewicz, J. Tivendell): етнічні, статеві та вікові аспекти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірку склали 394 особи (203 українця та 191 поляк віком від 14 до 45 років). Досліджувані - представники різних навчальних закладів міста Житомира (Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомирський національний агроєкологічний університет - Україна) та міста Варшави (WSM Вища школа менеджера - Польща). Опитування проводилося протягом 2015-2017 років.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс методів: теоретичні (аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація), методи статистичної обробки даних (обчислення середніх показників по двом вибіркам (середнє арифметичне), порівняння незалежних вибірок (t-критерій Стьюдента). Автоматизована обробка даних здійснювалася за допомогою пакету програм STATISTICA 6.0.

Психодіагностична методика: Демографічний опитувальник (В. Pietrulewicz, J. Tivendell). Даний метод був розроблений професором J. Tivendell з університету Монктон в Канаді. Методика складається з питань, що стосуються демографічних даних (вік, стать, регіональна приналежність) та трьох частин. Перша містить 18 питань, що стосуються індивідуальної та соціальної ідентичності (базується на аспектах анкети про ідентичність AIQ-III Cheek, Chan, Underwood (1994)). Друга частина опитувальника містить 26 біполярних прикметників, які описують свою або інші етнічні групи (етнічні стереотипи). А також подається коротка інформація про країну (Канада). Остання, третя частина опитувальника, спрямована на вивчення етнічних інтересів соціального середовища досліджуваних, а також виявлення впливу цього середовища на прийняття рішень респондентами. Модифікований варіант дослідницького інструменту був використаний для дослідження в Польщі. Оригінальна версія анкети була модифікована та адаптована професором Університету імені Казимира Великого в м. Бидгощ Bogdan Pietrulewicz за згодою автора канадської версії. Друга частина інструменту збагачена 26 біполярними прикметниками, що описують польське населення, та короткі відомості про цю країну та її мешканців [1] В Україні опитувальник модифікований Л. Журавльовою та О. Шмиглюк за згодою авторів опитувальника (В. Pietrulewicz, J. Tivendell) та проходить адаптацію до українських реалій. Українська версія доповнена інформацією ще про три країни: Україна, Росія, Румунія.

Поданий опитувальник має наступні шкали: особистісна ідентичність; соціальна ідентичність; аутостереотипи (стереотипи щодо своєї етнічної групи); гетеростереотипи (стереотипи щодо інших етнічних груп); етнічні інтереси мікросоціуму досліджуваних; міра референтності цього мікросоціуму. Виходячи із мети дослідження, було використано та проаналізовано першу частину опитувальника, яка дозволяє вивчити особливості особистісної та

соціальної ідентичності поляків та українців. Вивчення соціальної та особистісної ідентичності досліджуваних проводилося в 5 етапів.

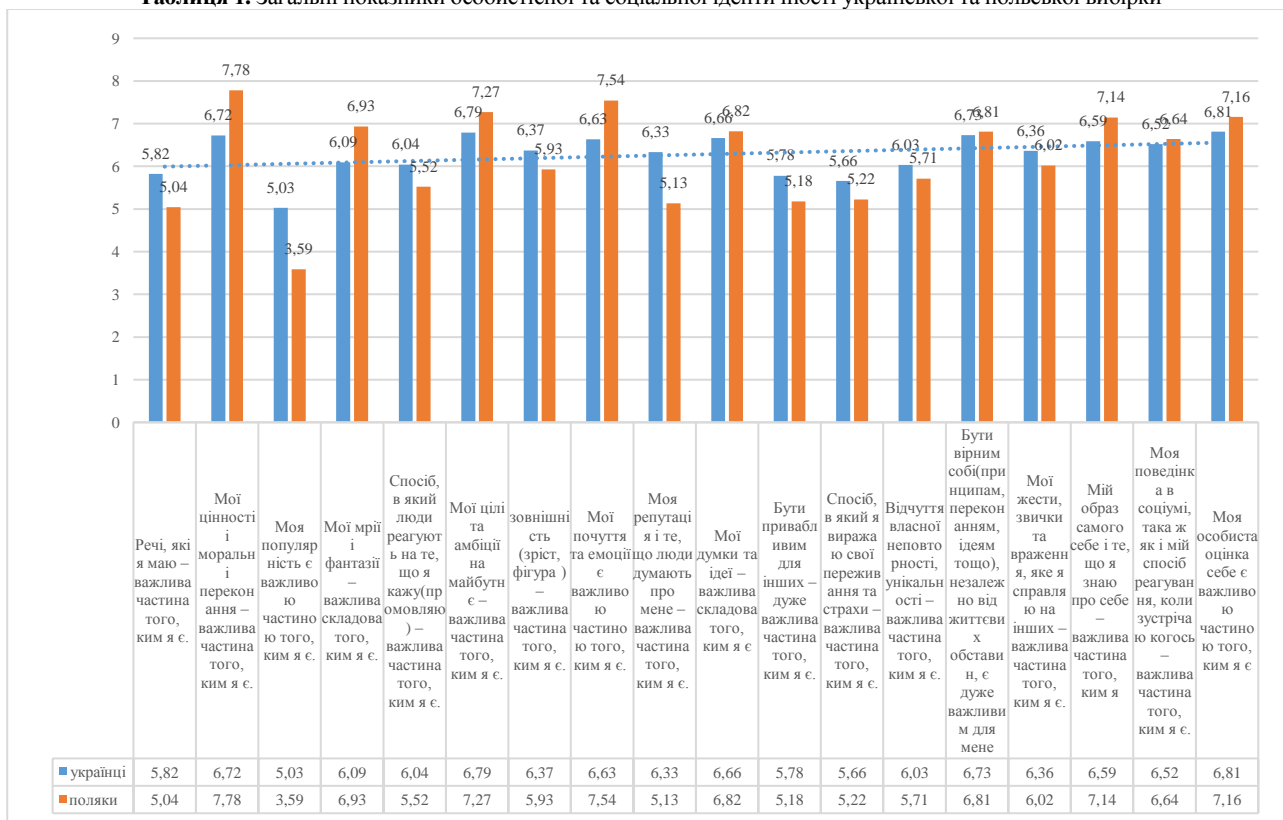
Перший етап – дослідження особливостей ідентичності української етнічної групи (Таблиця 1.). Було створено ієрархію конструктів соціальної та особистої ідентичності. Виявлено, що найбільше значення для досліджуваних має самооцінка («Моя особиста оцінка себе є важливою частиною того, ким я є»), що може свідчити про наявний переважаючий внутрішній локус контролю та тенденцію до саморозвитку та самовдосконалення. Також немалозначним є цілеспрямованість та рівень домагань («Мої цілі та амбіції на майбутнє – важлива частина того, ким я є»), це може говорити про те, що українці спрямовані на формування власного майбутнього, відчувають відповідальність за нього та необхідність змін. Наступні сходинки в ієрархії займають такі категорії: вірність собі, цінності, морально-етичні переконання («Бути вірним собі(принципам, переконанням, ідеям тощо), незалежно від життєвих обставин, є дуже важливим для мене» та «Мої цінності і моральні переконання – важлива частина того, ким я є») – високі показники по даним твердженням можуть говорити про цілісність та внутрішню стабільність особистості досліджуваних, слідуванню виробленій та перевіреній стратегії поведінці, яка не залежить від зовнішніх впливів. Як бачимо, із таблиці 1. для української вибірки важливими також є когніції та емоції («Мої думки та ідеї – важлива складова того, ким я є», «Мої почуття та емоції є важливою частиною того, ким я є»), що

свідчить про гармонійне сприйняття себе на когнітивному та емоційному рівнях. Важливість та насиченість внутрішнього світу досліджуваних, що впливає на усвідомлення себе та формування Я-образу, підтверджуються високими оцінками, які респонденти надали твердженню «Мій образ самого себе і те, що я знаю про себе – важлива частина того, ким я є»).

Також бачимо необхідність досліджуваних у схваленні з боку оточуючих та важливості їх реакції та думки, що знаходить своє підтвердження у високих показниках по такому твердженню як: «Моя поведінка в соціумі, така ж як і мій спосіб реагування, коли зустрічаю когось – важлива частина того, ким я є»).

Другий етап передбачав дослідження соціальної та особистісної ідентичності польської етнічної групи (Таблиця 1.). Було створено ієрархію конструктів ідентичності поляків. Виявлено, що найбільше значення для досліджуваних мають цінності та морально-етичні переконання («Мої цінності і моральні переконання – важлива частина того, ким я є»), що може свідчити про постконвенційний рівень розвитку моралі, високий розвиток ціннісної та морально-етичної сфери досліджуваних як наслідок соціально-культурних особливостей виховання. Також поляки надають важливе значення емоціям («Мої почуття та емоції є важливою частиною того, ким я є»), що може говорити про розвиток афективної сфери, темпераментні етнічні особливості а також свідчить про необхідність для досліджуваних переживати та висловлювати свої емоції.

Таблиця 1. Загальні показники особистісної та соціальної ідентичності української та польської вибірки



Важливе місце в ієрархії конструктів для польської групи досліджуваних є цілеспрямованість та рівень домагань («Мої цілі та амбіції на майбутнє – важлива частина того, ким я є»), що описує досліджуваних як таких, що

спрямовані на формування власного майбутнього, відчувають відповідальність за нього та необхідність змін.

Наступними категоріями по значимості є самооцінка («Моя особиста оцінка себе є важливою частиною того, ким я є»), образ себе («Мій образ самого себе і те, що я

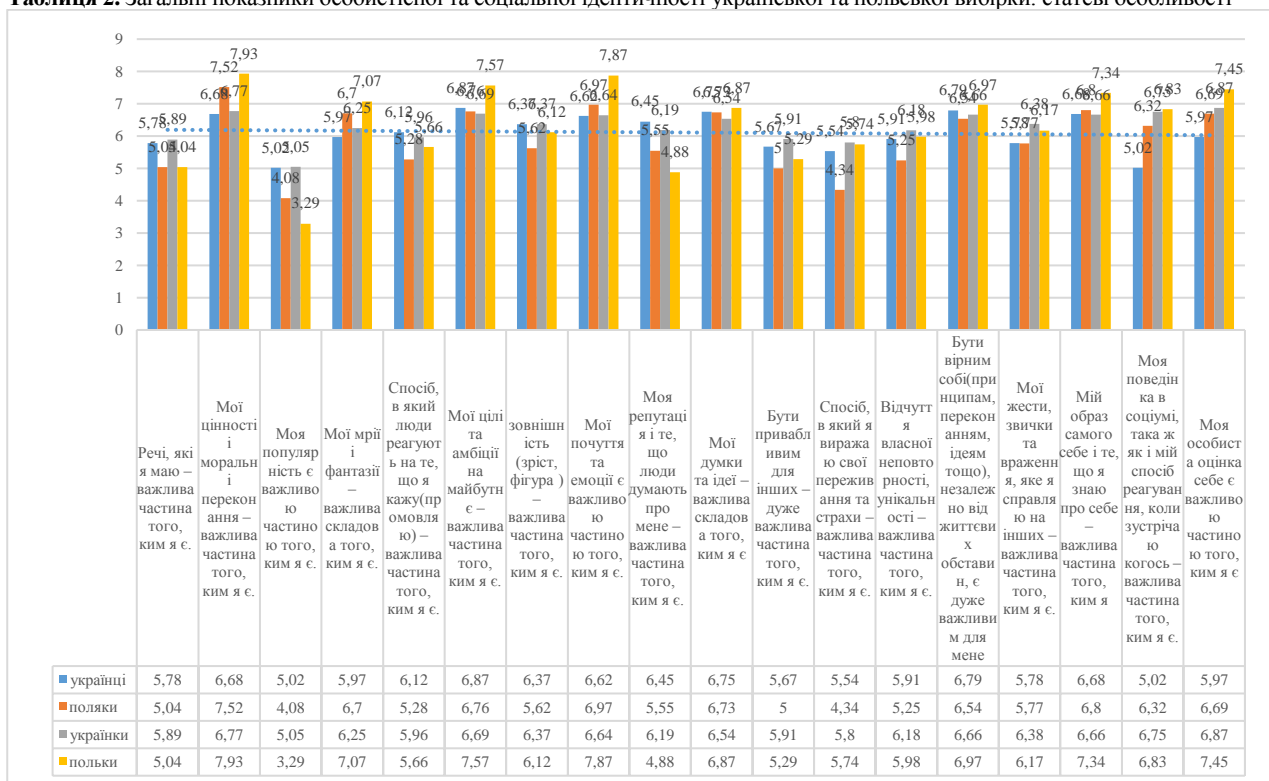
знаю про себе – важлива частина того, ким я є»), когніції («Мої думки та ідеї – важлива складова того, ким я є»), вірність собі («Бути вірним собі(принципам, переконанням, ідеям тощо), незалежно від життєвих обставин, є дуже важливим для мене»). Поведінка та схвалення з боку оточуючих («Моя поведінка в соціумі, така ж як і мій спосіб реагування, коли зустрічаю когось – важлива частина того, ким я є»). Варто зазначити, що на відмінну від українських респондентів, представники польської етнічної групи важливе значення надають своїм мріям і фантазіям.

На **третьому етапі** дослідження було зроблено порівняльний аналіз та виявлено статистичну значимість отриманих відмінностей між польською та українською вибірками (Таблиця 2.). Для перевірки статистичної значимості відмінностей у структурі особистісної та соціальної ідентичності польської та української етнічностей було застосовано t-критерій Стюдента. Виявлено, що такі конструкти соціальної ідентичності як: речі, популярність, реакція інших, зовнішність, репутація, привабливість для інших, та особистісної ідентичності: цінності та моральні переконання, мрії та фантазії, цілі та рівень домагань, почуття та емоції, вираження переживань та страхів, образ себе мають статистично значимі відмінності між двома вибірками. Доведено переважання особистісної ідентичності в українській та польській етнічних групах. Констатовано важливість самооцінки, як категорії ідентичності, для українців та цінностей, моральних переконань - для поляків. Найнижчі показники в ієрархічній

структурі ідентичності для обох етнічних груп отримала категорія популярність.

Четвертий етап дослідження передбачав порівняльний аналіз статевої відмінності між двома етнічними групами. Було створено ієрархію конструктів ідентичності поляків-чоловіків, українців-чоловіків, польок та українок. Виявлено, що найбільше значення для досліджуваних чоловіків - поляків мають цінності та морально-етичні переконання, Я-образ, цілі та рівень домагань, когніції, мрії та фантазії, самооцінка, вірність собі, поведінка. Для українців на першому місці знаходяться цілі та рівень домагань, потім ідуть такі конструкти ідентичності як вірність собі, когніції, цінності та моральні переконання, Я-образ, почуття та емоції, репутація, зовнішність. Для перевірки статистичної значимості відмінностей у структурі особистісної та соціальної ідентичності польської та української етнічностей було застосовано t-критерій Стюдента. Виявлено, що такі конструкти соціальної ідентичності як: речі, популярність, реакція інших, зовнішність, репутація та особистісної ідентичності: цінності та моральні переконання, мрії та фантазії, вираження переживань та страхів мають статистично значимі відмінності між двома вибірками. Доведено переважання особистісної ідентичності в українській та польській етнічних групах. Констатовано важливість цілей та рівня домагань, як категорії ідентичності, для українців та цінностей, моральних переконань - для поляків. Найнижчі показники в ієрархічній структурі ідентичності для обох етнічних груп отримала категорія популярність.

Таблиця 2. Загальні показники особистісної та соціальної ідентичності української та польської вибірки: статево особливості



Відмінність між чоловічою та жіночою вибірками полягає у тому, що для жінок (як польок так і українок) на відміну від чоловіків важливим є поведінка («Моя поведінка в соціумі, така ж як і мій спосіб реагування, коли зустрічаю когось – важлива частина того, ким я є»), що

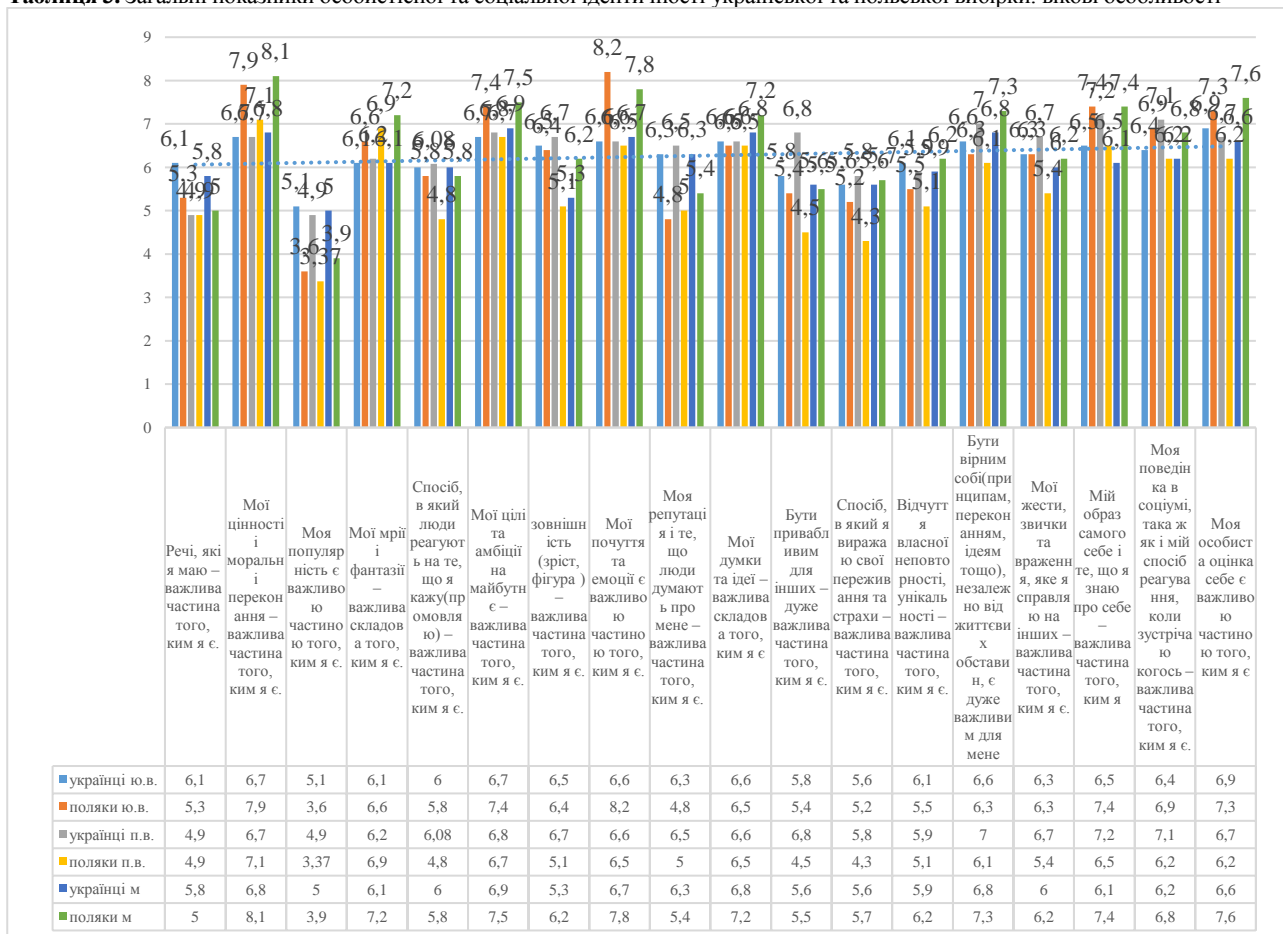
може свідчити про переважання цінності у міжособистісній комунікації жінок, а також про переважаючий внутрішній локус контроль та тенденцію до саморозвитку та самовдосконалення, підтвердженням чого слугують високі показники по твердженню: «Моя особиста оцінка себе є важливою частиною того, ким я є»).

Ієрархія структурних компонентів ієдентичності польок виглядає таким чином: цінності та моральні переконання, Я-образ, цілі та рівень домагань, мрії та фантазії, вірність собі, когніції, поведінка. Для українок найважливішим є самооїнка, потім ідуть такі конструкти ієдентичності як: цінності та моральні переконання, поведінка, цілі та рівень домагань, вірність собі, Я-образ, почуття та емоції, когніції, зовнішність, враження інших, мрії та фантазії. Для перевірки статистичної значимості відмінностей у структурі особистісної та соціальної ієдентичності польської та української етнічностей було застосовано t-критерій Стюдента. Виявлено, що такі конструкти соціальної ієдентичності як: речі, популярність, репутація, привабливість для інших та особистісної ієдентичності: цінності та моральні переконання, мрії та фантазії, цілі та рівень домагань, почуття та емоції, Я-образ мають статистично значимі відмінності між двома вибірками. Доведено переважання особистісної ієдентичності в українській та польській етнічних групах. Констатовано важливість самооїнки, як категорії ієдентичності, для українок та цінностей, моральних переконань - для польок. Найнижчі показники в ієрархічній структурі ієдентичності для обох етнічних груп отримала категорія популярність.

П'ятий етап дослідження передбачав порівняльний аналіз вікових особливостей ієдентичності поляків та українців (Таблиця 3.). Було створено ієрархію конструктів

ієдентичності поляків-підлітків, поляків-юнаків, поляків-молоді, українців-підлітків, юнаків, молоді. Виявлено, що найбільше значення для досліджуваних підлітків – поляків мають цінності та морально-етичні переконання, мрії та фантазії, цілі та рівень домагань, почуття та емоції, когніції, Я-образ, поведінка, самооїнка. Ієрархічна структура українців-підлітків виглядає так: Я-образ, поведінка, привабливість для інших, цілі та рівень домагань, цінності та моральні переконання, зовнішність, враження інших, самооїнка. Для перевірки статистичної значимості відмінностей у структурі ієдентичності польської та української вибірок було застосовано t-критерій Стюдента. Виявлено, що такі конструкти соціальної ієдентичності як: популярність, реакція інших, зовнішність, репутація, привабливість для інших, враження інших, поведінка та особистісної ієдентичності: вираження переживань та страхів мають статистично значимі відмінності між двома вибірками. Доведено переважання особистісної ієдентичності в українській та польській етнічних групах. Констатовано важливість Я-образу, як категорії ієдентичності, для українців та цінностей, моральних переконань - для поляків. Найнижчі показники в ієрархічній структурі ієдентичності для обох етнічних груп отримала категорія популярність.

Таблиця 3. Загальні показники особистісної та соціальної ієдентичності української та польської вибірки: вікові особливості



Для досліджуваних юнаків, представників польської етнічної групи, на першому місці у структурі ієдентичності посідають почуття та емоції, наступними конструктами по значимості є цінності та моральні переконання,

цілі та рівень домагань, Я-образ, самооїнка, цілі та амбіції, вірність собі когніції. Ієрархія конструктів ієдентичності українців юнацького віку має таку структуру: самооїнка, цілі та рівень домагань, цінності та моральні пере-

конання, почуття та емоції, когніції, вірність собі, Я-образ. З метою перевірки статистичної значимості відмінностей у структурі ідентичності польської та української вибірок було застосовано t-критерій Стюдента. Виявлено, що такі конструкти соціальної ідентичності як: речі, популярність, репутація, поведінка та особистісної ідентичності: цінності та моральні переконання, цілі та рівень домагань, почуття та емоції, Я-образ мають статистично значимі відмінності між двома вибірками. Доведено переважання особистісної ідентичності в українській та польській етнічних групах. Констатовано важливість самооцінки, як категорії ідентичності, для українців та почуття та емоції - для поляків. Найнижчі показники в ієрархічній структурі ідентичності для обох етнічних груп отримала категорія популярність. Польська молодь в ієрархічній структурі ідентичності має цінності та моральні переконання, почуття та емоції, самооцінку, цілі та рівень домагань, Я-образ, вірність собі, когніції, мрії та фантазії. Для української вибірки, найважливіше значення мають цілі та рівень домагань, цінності та моральні переконання, когніції, вірність собі, почуття та емоції, самооцінка. Для перевірки статистичної значимості відмінностей у структурі ідентичності польської та української вибірок було застосовано t-критерій Стюдента. Виявлено, що такі конструкти соціальної ідентичності як: зовнішність та особистісної ідентичності: цінності та моральні переконання, мрії та фантазії, почуття та емоції, Я-образ, самооцінка мають статистично значимі відмінності між двома вибірками. Доведено переважання особистісної ідентичності в українській та польській етнічних групах. Констатовано важливість цілей та рівня домагань, як категорії ідентичності, для українців та цінностей, моральних переконань - для поляків. Найнижчі показники в ієрархічній структурі ідентичності для обох етнічних груп отримала категорія популярність.

Дані, які представлені у таблиці 3, говорять про те, що як для підлітків так і для юнаків, представників польської та української етнічних груп важливими є твердження «Мої цінності і моральні переконання – важлива частина того, ким я є», але більш високі бали поставили поляки-юнаки. Також важливим для усіх досліджуваних є цілі та амбіції на майбутнє, але у поляків юнацького віку показ-

ники є дещо вищими. Усі респонденти схильні до надання значенню тим почуттям та емоціям, що переживаються ними. Досліджувані також високо оцінили такі твердження як «Мій образ самого себе і те, що я знаю про себе – важлива частина того, ким я є» та «Моя особиста оцінка себе є важливою частиною того, ким я є». як і попередньо, найвищі бали були надані поляками-юнаками. «Бути вірним собі(принципам, переконанням, ідеям тощо), незалежно від життєвих обставин, є дуже важливим для мене», це твердження отримало високі показники від усіх досліджуваних, окрім поляків-підлітків(середній рівень). Також варто зазначити, що для підлітків – українців значимими характеристиками є зовнішність та жести, звички, враження, яке вони справляють на інших, репутація та думка інших. Власне такі показники є закономірними і цілком відповідають віковим особливостям даного періоду.

Висновки.

1. На основі здійсненого теоретичного аналізу ми можемо говорити про те, що формування ідентичності – це динамічний процес, який відбувається протягом усього життя людини. А ідентичність – це той фундамент/основа, який визначає світогляд людини, впливає на формування картини світу та Я-образу особистості, усвідомлення та розуміння себе та оточуючих, що визначає здорову, гармонійну поведінку особистості в суспільстві.

2. Існують етнічні, статеві та вікові відмінності в ієрархічній структурі ідентичності представників різних етнічних груп.

3. Представники польської етнічної групи, незалежно від вікових та статевих особливостей пріоритетне значення надають цінностям та моральним переконанням, що дає підстави стверджувати про переважання постконвенційної моралі як культурної особливості.

4. Для української етнічної групи переважаючим конструктом ідентичності виступає самооцінка, що може свідчити про наявний переважаючий внутрішній локус контролю та тенденцію до саморозвитку й самовдосконалення як етнічної особливості українців.

Виявлення психологічних чинників, які зумовлюють дані відмінності є перспективою подальших наукових розвідок

ЛІТЕРАТУРА

- Leszcz J., Magierek K., Pietrulewicz B, Tivendell J. ME-YOU, WE-THEY – a couple of words about national stereotypes on the example of Polish and Canadian respondents. Journal : Polish Journal of Social Science, 2014, Volume: IX, Issue: 1, Pages: 105-136.
- Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии. Вопросы психологии. 1996, №1, с. 129-134.
- Гальченко О. Понятие идентификации в теории З. Фрейда. Развитие личности, 2011, №2, с. 106-115 URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-identifikatsii-v-teorii-z-freйда>
- Гнатенко П.І. Ідентичність: філософський та психологічний аналіз. Київ.:АРТ-ПРЕС, 1999, 466 с.
- Иванова Н.Л. Социальная идентичность: теория и практика. Москва : СГУ, 2009. – 453 с.
- Кондратьев М.Ю. Алфавит социального психолога -практика. Москва: ПЕРСЭ, 2007, 464 с.
- Правдивець Н. О. Теоретична модель феномену ідентичності особистості. Актуальні проблеми психології : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ: Видавництво «А.С.К.», 2010, Т. 1, Ч. 27, с. 137-145.
- Тищенко Л. В. Самоідентичність особистості як загальнопсихологічна проблема. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки, 2013, Т. 2, №10, с. 299-303. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_59.
- Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Монография. Москва: МОРУ, 2001, 233 с.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006, 352 с.
- Эриксон Э. Проблемы Эго-идентичности. Реферативный журнал. Социология, 1991, №1, с. 173–200.

REFERENCES

2. Antonova N.V. The problem of the personality identity in the interpretation of modern psychoanalysis, interactionism and cognitive psychology. Questions of psychology. 1996, №1, p. 129-134.
3. Galchenko O. The concept of the identification in the theory of Z. Freud. Development of the person, 2011, №2, p. 106 - 115 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-identifikatsii-v-teorii-z-freйда>
4. Hnatenko P.I. Identity: philosophical and psychological analysis. Kiev.: APT-PRESS, 1999, 466 p.
5. Ivanova N.L. Social Identity: Theory and Practice. Moscow: SSU, 2009, 453 p.
6. Kondratyev M.Yu. ABC Social Psychologist -Practice. Moscow: PERSE, 2007, 464 p.
7. Pravdyvets N.O. Theoretical model of the phenomenon of identity of the personality. Actual issues of psychology: Organizational psychology. Economic psychology. Social Psychology: Sciences Works / ed. S. D. Maksimenko, L. M. Karamushki. Kyiv: Publishing House "ASK", 2010, T. 1, Ch. 27, p. 137-145.
8. Tishchenko L.V. Identity of the individual as a general psychological problem. Scientific Herald of V.O. Sukhomlynsky Mykolaiv State University. Psychological Sciences, 2013, T. 2, No. 10, p. 299-303. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2013_2_10_59.
9. Schneider L. B. Professional Identity: Monograph. Moscow: MOSU, 2001, 233 p.
10. Erickson E. Identity: youth and crisis. Moscow: Flint: MPSI: Progress, 2006, 352 p.
11. Erickson E. Problems of Ego-Identity. Reflective magazine. Sociology, 1991, No. 1, p. 173-200

Identity age and gender peculiarities: cross-cultural aspect**O. H. Shmyglyuk**

Abstract. The article is devoted to the study of the personality and social identity of Polish and Ukrainian ethnic groups representatives. According to the theoretical analysis, identity is the foundation/basis that determines the person's worldview, affects the formation of this worldview and the self-image of the personality, understanding of oneself and others, which determines the healthy, harmonious personality behavior in society. It is found that there are ethnic and gender-centric differences in the hierarchical structure of the identity. It is stated that the predominance of the construct of values and moral convictions are observed in modern poles, and the self-esteem for the Ukrainian sample is the most important.

Keywords: *identity, personality identity, social identity, the Ukrainians, the Poles, ethnos ethnic self-consciousness.*

Дослідження особливостей розвитку емпатії в літературно обдарованих старшокласників

Л. П. Журавльова, І. А. Гречуха

Житомирський державний університет ім. Івана Франка, м. Житомир, Україна
Corresponding author. E-mail: lpz2008@ukr.net

Paper received 09.09.18; Accepted for publication 13.09.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-175VI73-15>

Анотація. У статті описано особливості розвитку емпатії та її місце у структурі літературних здібностей старшокласників. Охарактеризовано ранній юнацький вік, як сприятливий період для розвитку емпатійності. Проаналізовано підходи вітчизняних вчених щодо дослідження структурних компонентів літературних здібностей. Описуються результати емпіричного дослідження особливостей розвитку емпатії (її форм, рівнів розвитку та об'єктів, що викликають емпатійне реагування) в пересічних молодих людей та старшокласників з ознаками літературної обдарованості.

Ключові слова: емпатія, емпатійність, літературні здібності, ранній юнацький вік.

Вступ. Дослідження літературної творчості школярів є однією з актуальних проблем психолого-педагогічної науки. Адже саме цей вид художньої творчості передбачає використання найбагатшого ресурсу, який є в людини – мови. Літературна творчість є засобом та результатом пізнання навколишнього світу, формою самовираження творчої особистості. А основне – це результат створення чогось нового, неповторного та креативного.

Вивчаючи індивідуально-психологічні особливості школярів, які займаються літературною творчістю, В. П. Ягункова робить висновки про те, що процес формування літературних здібностей є найбільш активним в підлітковому віці. Однак, вже в ранньому юнацькому віці (9-11 класи) всі ці компоненти розвитку здібностей набувають не тільки кількісного розвитку, а й якісного, а процес розвитку особистості в літературній творчості набуває особистісного значення.

У вітчизняній психології проблема розвитку здібностей розглядається через зв'язок із процесом соціалізації особистості (Л.С. Виготський) та у взаємозв'язку з проблемами розвитку особистості (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн).

Розвиток творчих здібностей вивчається у контексті досліджень розвитку вмінь та навичок, особистісних якостей (Н.С. Лейтес, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов), виявлення особливостей побудови стратегій діяльності (К.О. Абульханова-Славська, В.О. Моляко, Т.М. Титаренко) та творчої спрямованості особистості (Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв).

Процес розвитку літературних здібностей має зв'язок із низкою психічних явищ: поетичним сприйняттям дійсності, образною пам'яттю, спостережливістю, образним мисленням, творчою уявою, точною і наповненою художніми образами [1; 7; 10; 11].

В структурі розвитку здібностей особистості емпатія вивчається в рамках діяльного та особистісного підходу, де емпатійність зводиться до відображення, проникнення, пізнання, прогнозування, переживання внутрішнього світу іншої людини та співчуття їй (Б.Г. Ананьєв, К.Р. Роджерс, О.П. Саннікова, М.В. Савчин та інші). Основними психологічними механізмами при цьому є емоційне зараження, ідентифікація, проекція, децентрація та рефлексія (М.М. Авдєєва, Т.П. Гаврилова, Л.П. Журавльова, В. Мак-Дугал,

Г.Олпорт). Проте, проблема розвитку емпатії в структурі літературних здібностей – найменш досліджена в психології літературної творчості.

Короткий аналіз публікацій за темою. Розвиток дитячої літературної обдарованості тісно пов'язаний із розвитком здібностей. Адже, як зазначає Г.С. Костюк [6], «обдарованість – це здібність до розвитку здібностей людини» [6, с. 341]. Звідси, літературна обдарованість – це здібність розвивати літературні здібності. На основі проведеного теоретичного аналізу [2] *літературні здібності* розглядаємо як особливе поєднання психічних властивостей особистості, які дозволяють досягти вагомих результатів в літературній творчості та позначаються на особистісному розвитку. Таким чином, вивчення структурних компонентів літературних здібностей дозволить визначити чинники впливу для їх успішного розвитку.

К.К. Платонов [8] в структурі літературних здібностей виділяє так звані спеціальні здібності, або підструктури: поетичне сприйняття предметів і явищ дійсності, спостережливість, гарна пам'ять, творча уява та мислення, емоційність, великий словниковий запас та відчуття мови. Особливу увагу автор приділяє поетичним здібностям, де до вище названих компонентів додаються почуття ритму та рими.

Вагомий внесок в дослідження літературної творчості зробив В.О. Моляко [7]. Так, психолог звертає увагу на широкий діапазон цього виду діяльності, який включає в себе багато жанрів та їх підвидів: проза, драматургія, поезія, есеїстика, публіцистика, мемуарна література, листи. Таке жанрове розмаїття дозволяє вченому припускати про існування характерних відмінностей в творчій поведінці письменників, поетів та драматургів, кожен з яких можна розглядати як окремий вид діяльності. Після емпіричного аналізу вище названих відмінностей вчений виділив здібності, якими володіють всі літератори, зокрема, здібність до використання слова як головного інструмента в літературній творчості. Це особливе володіння словом, відчуття слова, різноманіття у використанні слів, здатність до втілення різних композицій, створення різних словесних конструкцій, що і є головними складовими, ядром літературного таланту.

Окрім того, вчений виділяє такі специфічні характеристики особистості, що дозволяють їй досягнути успіху в літературній творчості: особлива спостереж-

ливість, творча уява, уміння відображати інших людей, події, картини природи тощо засобами мови. Психолог також відмічає їх особливу чутливість, емоційну вразливість та, навіть, сентиментальність. Таке вміння побачити, звернути увагу на деталі та малопомітні нюанси є фундаментом літературного процесу при написанні художнього твору. Цьому сприяє і особлива емоційна організація літературно обдарованих особистостей. Так, в них добре розвинені естетичні почуття, вони здатні тонко відчувати людей. Важливу роль відіграють і вольові якості, фізична витривалість, терпіння та наполегливість, оскільки творча праця письменників вимагає багато часу та зусиль. В роботі письменника важливим є і загальна особистісна спрямованість, її ідеали, філософія, адже це, як зазначає психолог, «визначає не тільки основні ідеї, позиції автора, але і сприяє виробленню ставлення до дійсності, до подій...» [7, с. 82].

Дослідженням проблеми психології літературної творчості займаються й літературознавці, зокрема, П.В. Білоус [1]. В своїй науковій роботі він говорить про літературну обдарованість та означає найхарактерніші риси творчих здібностей особистості. До них належать спостережливість (особлива «зіркість» у баченні світу, «здатність побачити те, що не вкладається в рамки готового поняття»); розвинута уява (широке поле уявлених об'єктів та швидкоплинність збудження з наступним миттєвим включенням уяви в мислительний процес); «чіпка» пам'ять (можливість швидко й оперативно «видати» необхідний матеріал для твору); розвинута фантазія (творче моделювання та комбінування у свідомості раніше сприйнятих образів реальної дійсності); легкість та розкутість асоціацій (легке «зчеплення» між уявленими поняттями та образами); інтуїція («художня інтуїція», «шлях вирішення творчої проблеми»); гнучкість мислення (здатність відмовитися від літературного штамп, канону, готової форми й відшукати нове та оригінальне); дотепність (проявляється у можливості створенні нового, оригінального образу); ув'язувати нові відомості із попереднім досвідом (здатність «вчасно» реагувати на зміни в суспільстві та в свідомості людей, вибирати найсуттєвіше та «перекладати» на художню мову); відчуття мови і вільне володіння її багатствами.

Процес літературного розвитку школярів найбільш активним є в ранньому юнацькому віці. Учні середніх класів, в силу свого вікового розвитку та недостатньо розвиненої усної та писемної мови, не здатні зрозуміти ті художні образи, які намагається донести нам автор художнього твору. Відповідно й їх перші спроби у літературній творчості не є настільки досконалими. Багаторічне дослідження літературних здібностей старшокласників дозволило В.П. Ягунковій [11] виділити низку психічних властивостей, які пов'язані з особливостями сприймання дійсності, збереження їх в пам'яті, творчу їх переробку та створення художніх образів з наступним втілення цих образів в літературно-художню форму. Таким чином, основними складовими літературних здібностей, на думку психолога, є: поетичне сприйняття дійсності, емоційна вразливість, гарна образна та емоційна пам'ять, художня спостережливість, образне мислення та творча уява, точна і наповнена художніми образами мова. Однак, не всі ці

компоненти однаковою мірою розвинені в школярів, що і визначає рівень розвитку їх літературних здібностей та їх жанрові переваги.

За результатами аналізу психологічної літератури можемо відмітити, що структуру літературних здібностей складає індивідуальне поєднання таких психічних якостей особистості, як добре розвинена уява, пам'ять, мислення та мова. Однак, бракує систематизації та більш детального аналізу відображення цих структурних компонентів в системі розвитку літературної обдарованості.

Розвиток літературних здібностей до рівня літературної обдарованості можливий лише за умови добре розвинених окремих складових структури цих здібностей.

На основі здійсненого аналізу виділяємо такі компоненти в структурі літературних здібностей: 1) когнітивний (розвиток відповідних пізнавальних процесів: пам'яті, мислення, уяви); 2) мовленнєвий (розвиток мови та вміння нею користуватися під час написання художніх творів); 3) афективний (емоційна чутливість до сприймання навколишньої дійсності; сенситивність до сприймання естетичних об'єктів та переживати почуття естетичного задоволення; здатність до переживання різноманітної гами емоцій та почуттів, зокрема, екзистенційних – кохання, віри, надії, «мук» совісті, каяття тощо); 4) мотиваційний (висока внутрішня вмотивованість до літературної творчості); 5) конативний (прояв вольових якостей особистості: наполегливості, самостійності, фізичної витривалості); 6) світоглядний (активна життєва позиція; прагнення до саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації; творчий підхід у вирішенні поставлених завдань); 7) духовний (духовні цінності та переконання людини, її ідеали; формування та реалізація вищих потреб людини: пізнання себе, світу, сенсу життя; потреба у доброді, справедливості; почуття свободи, любові; особливі моменти переживання людиною стану «інсайту»).

Творчий процес митців слова відбувається на фоні їх емпатійних переживань. Емпатія – особливий прояв людської чутливості та є необхідною умовою літературної творчості. Вона супроводжує письменника на всіх етапах творчого процесу: починаючи із нагромадження чуттєвого та пізнавального досвіду, що веде до зародження творчого задуму, та його завершення шляхом створення нового літературного твору. Тому для реалізації вище названих компонентів літературних здібностей потрібен емпатійний фон.

Емпатія є одним із ключових понять в психології творчості. Ще Аристотель говорив про художню творчість як можливість читача (глядача) до співпереживання, співстраждання та співчуття. Вивченням особливостей створення та сприймання художнього образу через емпатійні процеси займалися Є.Я. Басін, В.Б. Блок, І.А. Герасимова, К.С. Станіславський, К. Юнг.

Згодом емпатія стає предметом вивчення не лише філософії та естетики, а й психології. У психологічній науці й досі відсутній єдиний погляд щодо змісту поняття емпатії. Психологи розглядають емпатію як психологічний стан, процес та як здібність людини. Відповідно, емпатія трактується як емоційний стан,

який виникає у суб'єкта при спогляданні переживань іншої людини (Т.І. Пашукова, Е. Stotland); афективний стан, що проявляється як співчуття, як здатність долучитися та розділити емоційний стан іншої людини (Т.П. Гаврилова, О.Д. Кайріс, Л.П. Стрелкова); інтелектуальний процес, як спосіб розуміння іншої людини (Р.Б. Карамуратова, L. Cottrel, R. Dymond); інтелектуальна реконструкція внутрішнього світу іншої людини (U. Bronfenbrenner, J. Harding, M. Gallwey); інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості (А.Г. Ковальов, Т. Шибутані); здібність передавати партнеру по спілкуванню своє розуміння його переживань (Д. Майерс, К. Роджерс, І.М. Юсупов); поєднання афективних, когнітивних та конативних компонентів (Л.Н. Джрнзян, Н.І. Сарджвеладзе); мотив альтруїстичної поведінки (М.М. Обозов, П.В. Симонов), цілісне ієрархічно структуроване утворення, що має свої рівні відображення переживань (Л.П. Журавльова).

В дослідженні ми розглядаємо емпатію, як «особливу форму психічного відображення суб'єктом (емпатуючим) об'єктивної реальності, що опосередкована внутрішнім світом суб'єкта (емпата)» [5, с.292]. Згідно психологічної концепції Л.П.Жуавльової, емпатія є цілісним ієрархічно структурованим утворенням та має відповідні рівні відображення переживань: неусвідомлений (фізіологічний), частково усвідомлений (психофізіологічний), усвідомлений (соціопсихологічний) і надсвідомий (духовний).

Відповідні рівні емпатійного реагування можуть проявлятися і в літературно обдарованих особистостях. На фізіологічному рівні суб'єкт емпатійного процесу заражається емоціями емпата, не усвідомлюючи їх. На психофізіологічному рівні суб'єкт емпатії переживає емоції, ідентичні емоціям емпата (співпереживання). Соціопсихологічний рівень передбачає трансформацію переживань Іншого у формі співчуття, співраді, заздрості чи злорадності. Найвищий, надсвідомий рівень – духовний, завдяки якому досягаються смислові, екзистенційні утворення емпата. Це відбувається у вигляді надвчування, вершинних переживань, трансперсонального спілкування, альтруїзму, самопожертви, садизму (за патології). Кожен із цих рівнів емпатійного переживання слугує для літератора джерелом до створення нового художнього образу. Проте лише на найвищому, духовному рівні емпатуючий здатний досягнути глибокі емоційні переживання емпата, його систему цінностей та життєвих орієнтирів та передати їх через художні засоби в своєму літературному творі.

Резюмуючи вище сказане, можемо стверджувати, що емпатія є не просто структурним елементом літературних здібностей, вона забезпечує реалізацію всіх компонентів в цій системі згідно форми її емпатійного реагування.

Мета статті. На основі теоретичного аналізу проблеми та вивчення емпіричних досліджень за мету дослідження поставлено вивчення особливостей розвитку емпатії та її місця в структурі літературних здібностей старшокласників.

Відповідно до мети вирішувалися такі завдання: порівняння особливостей розвитку емпатії (її форм та рівнів розвитку) в пересічних молодих людей та літературно обдарованих старшокласників; вивчення особ-

ливостей взаємозв'язку емпатії з літературним досвідом школярів та відповідними їх досягненнями.

Матеріали та методи. На сьогодні проведено багато досліджень, спрямованих на вивчення особливостей розвитку емпатії в онтогенезі. Однак, в переважній більшості, вони стосуються дитячо-підліткового віку. Дослідження емпатійності у юнацькому віці здійснюється в рамках міжособистісних стосунків та вибору й оволодіння майбутньою професією. Проблема розвитку емпатії літературно обдарованих старшокласників й досі залишається маловивченою.

Вік, в якому перебувають старшокласники (15 – 17-18 років) психологи відносять до раннього юнацького та описують особливості його протікання в цьому онтогенетичному періоді. Саме в цьому віці учні досягають високого рівня інтелектуального розвитку, розвиваються їх цілісний образ-Я та бажання до самопізнання й саморозвитку, школярі визначаються у своїх професійних планах. І досі залишається актуальною потреба у дружніх взаєминах з однолітками, однак при цьому переважає прагнення до повного розуміння та прийняття іншою людиною. Такі стосунки набувають особистісно-інтимного характеру. Це період якісного розвитку емоційної сфери особистості, естетичних почуттів, почуттів закоханості та кохання. Схильність старшокласників до романтики, до активного пошуку сенсу життя та свого життєвого призначення призводить до бажання спробувати себе в літературній творчості, або ж розвивати свої літературні здібності, якщо ці спроби були вдалими.

Всі перелічені вище характеристики мають свої наслідки в особливостях формування емпатії цього віку та дають можливість школяреві проявити свою найвищу емпатійність. В «ранньому юнацькому віці можна говорити про становлення емпатійності як вікової особливості особистості. В юнацькому віці емпатія стає інтегральною характеристикою особистості, в якій проявляється її ставлення до світу, людей і до власної особи» [5, с. 188].

Особливістю юнаків та юнок, які займаються літературною творчістю є й те, що в них є можливість транслювати свої емоційні переживання через написані ними художні твори. Якщо в пересічного школяра емпатійний процес закінчується на етапі вираження співчуття, співпереживання, в деяких випадках, наданні допомоги об'єктові емпатії, то в літературно обдарованого він має своє продовження. Через свої художні твори (об'єкт емпатійного процесу) вони здатні в майбутнього читача (суб'єкта емпатійного процесу), викликати емпатійне переживання відповідної форми (співчуття та співпереживання). Для молодого письменника, такий спосіб проєкції, може виступати як в ролі захисного механізму, якщо сприйнятий факт викликав раніше негативні емоції та почуття, так і в ролі пошуку «джерела натхнення»¹.

На основі проведеного теоретичного аналізу ми переходимо до емпіричного дослідження емпатії як структурного компонента літературних здібностей.

¹ Натхнення – психологічний стан миття, який характеризується швидкоплинністю, розгалуженістю асоціацій, активізацією у відтворенні вражень, віртуозністю образотворення, вивільнення із підсвідомості інформації, сумірної із творчим задумом [1, с.122].

Дослідження особливостей розвитку емпатії старшокласників здійснювалося за допомогою методик «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» [4] та «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» [3], на базі загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №26 та ліцею №25 ім. М.О. Щорса м. Житомира. Вибірка становила 49 учнів 9-11 класів, з яких 18 учнів 9-11 класів займаються літературною творчістю та мають відповідні досягнення та 31 учень 9-10 класів, які літературною діяльністю не займаються. *Дослідницькі гіпотези:* рівень розвитку емпатії в школярів, які займаються літературною діяльністю є вищим, порівняно з пересічними школярами; прослідковуються відмінності у показниках розвитку емпатії між групами досліджуваних школярів-початківців та школярів, які мають більший досвід літературної діяльності; існують відмінності в ієрархічній системі показників емпатії щодо її об'єктів (емпатів).

Результати та їх обговорення. Рівень розвитку літературних здібностей ми оцінюємо за двома критеріями: досягнення, які має досліджуваний в цьому виді творчості та досвід мають досягнення в цій області (є власні збірки літературних творів, перемоги в олімпіадах з діяльності. Відповідно вибірку складають учні з більшим досвідом літературної діяльності (більше 2 років), які української літератури, приймали участь в літературних конкурсах тощо) та школярі-початківці, які нещодавно почали займатися літературною діяльністю та мають ще не значні досягнення в цьому виді творчості (виступи перед однокласниками, друзями; розміщення власних творів на інтернет-сторінці тощо). Результативність діяльності виконує роль ідентифікатора обдарованої особистості. Проте, вважаємо за доцільне використовувати поняття «учень (школяр) з ознаками літературної обдарованості», оскільки навіть окремі високі психодіагностичні показники чи навіть визначні досягнення в цьому віці ще не інтегрувалися в особистісні структури та можуть бути ситуативними. Термін «пересічний» учень (школяр) використовуємо для означення особи, яка не проявляє літературних здібностей.

За результатами вивчення рівня розвитку емпатії за методикою «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» Л.П. Журавльової були виявлені наступні тенденції: більшість школярів (66%), які займаються літературною діяльністю, мають середній рівень розвитку емпатії; у 22% досліджуваних проявляється низький рівень; по 6% учнів мають високий та дуже високий рівні розвитку емпатії. З дуже низьким рівнем емпатії та антиемпатією школярів не виявлено.

На наступному етапі дослідження вивчалися особливості старшокласників з різним рівнем розвитку літературних здібностей. Так, у школярів-початківців проявляється середній (44%) та низький (22%) рівні розвитку емпатії. Ієрархічна система їх середніх значень показників форм емпатії така: «Реальне сприяння» (5,0), «Індиферентність» (3,3), «Альтруїзм» (1,7), «Антиемпатія» (1,4), «Внутрішнє сприяння» (1,3), «Співпереживання» (1,1) та «Співчуття» (0,8). На підставі отриманих даних ми можемо говорити, що учні з невеликим досвідом літературної діяльності майже однаковою мірою проявляють реальне сприяння

та готовність надати допомогу об'єктові, який її потребує та байдужість, обирають стратегію невтручання, готові перекласти відповідальність за ситуацію на когось іншого. Школярі з ознаками літературної обдарованості мають вищі показники за рівнем розвитку емпатії: дуже високий та високий (відповідно, по 6%) та середній (22%). Не виявлено учнів із низьким, дуже низьким рівнем емпатії та антиемпатією. Щодо форм прояву емпатії, то спостерігаються така ієрархія середніх значень показників: «Альтруїзм» (4,8), «Реальне сприяння» (3,8), «Внутрішнє сприяння» (2,0), «Індиферентність» (2,0), «Співчуття» (1,3), «Співпереживання» (0,6) та «Антиемпатія» (0,6). Тобто, такі учні є більш чуйними та схильними проявляти свої емоції; є гарними співрозмовниками, здатні вислухати людину; активні, схильні до альтруїзму. Проте, їх надмірна емоційність може їм і заважати, вони потребують такої ж емоційної підтримки й від інших людей; на критику можуть реагувати досить емоційно та нестримано.

Схожі тенденції прослідковуються в показниках емпатії за методикою І.М. Юсупова. Рівень розвитку емпатії у школярів, які займаються літературною творчістю є дещо вищими: в 12% учнів-початківців спостерігається високий, в 53% – середній та 6% – низький рівні емпатії; учні з більшим досвідом літературної діяльності мають високий (12%) та середній (17%) рівні емпатії. Не виявлено учнів із дуже високим та дуже низьким рівнем емпатії (табл.1).

Щодо школярів, які не проявляють своїх літературних здібностей, то їх показники не надто відрізняються від показників учнів, які займаються літературною діяльністю. За методикою Л.П. Журавльової вони мають середній (60%), низький (20%), високий (14%) та дуже високий (6%) рівні емпатії. Методика І.М. Юсупова демонструє дещо нижчі показники: у 72% – середній рівень емпатії, у 24% – низький та 3% досліджуваних мають високий рівень розвитку емпатії. Також не виявлено учнів із дуже високим та дуже низьким рівнями емпатії (табл.1).

Достовірні відмінності виявлено між показниками в самій групі учнів, які займаються літературною діяльністю. Обрахування t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок [9] показало високу статистичну значущість ($p < 0,02$) відмінностей у показниках рівня розвитку інтегральної емпатії між групами досліджуваних школярів-початківців та школярів, які мають більший досвід літературної діяльності. Порівняння показників рівня розвитку загальної емпатії показало високу статистичну значущість ($p < 0,02$) між групами пересічних молодих людей та учнів з ознаками літературної обдарованості. Проте, ми спостерігаємо низьку статистичну значущість відмінностей у показниках рівня розвитку інтегральної (загальної) емпатії між групами пересічних молодих людей та учнів, в яких досвід літературної діяльності є невеликим ($p > 0,1$). Це можна пояснити віковими особливостями старшокласників (їх чутливістю, емоційністю, з деякими проявами максималізму у вимогах до себе та оточуючих людей) та можливою їх активністю в інших видах художньої творчості, яка вимагає прояву в них емпатійності.

Табл.1. Особливості розвитку емпатії старшокласників (у %)

Рівень розвитку літературних здібностей	Рівень розвитку емпатії										Інтегральне значення (\bar{x})	Загальне значення (\bar{x})	
	Дуже високий		Високий		Середній		Низький		Дуже низький				Антиемпатія
	Ж	Ю	Ж	Ю	Ж	Ю	Ж	Ю	Ж	Ю			
До 2-х років займаються літературною творчістю, досягнення не значні	0	0	0	12	44	53	22	6	0	0	0	29,54	50,00
Більше 2-х років займаються літературною творчістю, є досягнення	6	0	6	12	22	17	0	0	0	0	0	45,5	57,00
Не проявили свої літературні здібності	6	0	14	3	60	72	20	24	0	0	0	38,55	45,68

Примітка: Ж – результати дослідження за методикою «Тест на емпатію для підлітків та юнаків» Л.П. Журавльової; Ю – за методикою «Діагностика рівня полікомунікативної емпатії» (І.М. Юсупова)

На останньому етапі дослідження доводилась третя частина нашої гіпотези. Згідно результатів дослідження (табл. 2.) ієрархічна система середніх значень показників емпатії щодо її об'єктів (емпатив) в учнів, які займаються літературною творчістю, така: «батьки», «незнайомі, або малознайомі люди», «герої художніх творів», «тварини», «діти» та «літні люди».

Ієрархічна система середніх значень показників емпатійного реагування в пересічних школярів є дещо іншою: «батьки», «незнайомі, або малознайомі люди», «тварини», «діти», «герої художніх творів» та «літні люди».

Табл. 2. Показники емпатійного реагування старшокласників до різних об'єктів емпатії

Об'єкти емпатії	Середні значення показників за шкалами учнів, які займаються літературною творчістю (при $X_{max} = 15$)	Середні значення показників за шкалами пересічних учнів (при $X_{max} = 15$)
	Батьки	10,52941
Тварини	8,29412	7,86207
Літні люди	6,52941	5,48276
Діти	8,11765	7,62069
Герої художніх творів	8,70588	7,24138
Незнайомі або малознайомі люди	9,88235	8,27586

Як бачимо, відмінним в них є те, що високий рівень емпатії старшокласники, які мають досвід літературної діяльності, проявляють до героїв художніх творів, що і є очевидним, адже останні ними сприймаються як реальні персонажі. Окрім того, є відмінності і в кількісних показниках, цих двох груп, так в першій групі вони є дещо вищими.

Висновки. 1. Емпатія є інтегральною характеристикою особистості. Розвиток емпатії у ранньому юнацькому віці дає можливість літературно обдарованому учневі через літературну творчість проявити найвищу емпатійність. 2. Рівень розвитку емпатії в школярів, які мають значний досвід (більше двох років) літературної творчості та відповідні досягнення, є вищим, порівняно з пересічними школярами. 3. Існують достовірні

відмінності між показниками в самій групі учнів, які займаються літературною діяльністю. Так, школярі, які мають більший досвід літературної діяльності мають вищий рівень розвитку емпатії, в порівнянні зі школярами-початківцями. 4. Існують відмінності в ієрархічній системі показників емпатії щодо її об'єктів (емпатив) в творчих та пересічних школярів. Літературно творчі старшокласники проявляють вищу емпатійність не лише до реальних персонажів, а й до героїв художніх творів.

Перспективою подальших досліджень є розробка програми розвитку емпатії у старшокласників, що мають літературні здібності з метою розвитку їх творчості.

ЛІТЕРАТУРА

- Білоус П.В. Психологія літературної творчості: навч. посіб. / П.В. Білоус. – К.: Академвидав, 2014. – 216с. – (Серія «Альма-матер»).
- Гречуха І.А. Дослідження розвитку літературних здібностей та обдарованості в ранньому юнацькому віці / І.А. Гречуха // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. – Випуск 11. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 311-318.
- Діагностика рівня полікомунікативної емпатії (І.М. Юсупов) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 153-156.
- Журавльова Л.П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці / Л.П. Журавльова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: збірник / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – Вип. 31(55). – С. 154-161.
- Журавльова Л.П. Психологія емпатії: Монографія / Л.П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328с.
- Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силівич Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 608с.
- Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 316с.
- Платонов К. К. Проблемы способностей / Константин Константинович Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312с.
- Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – С. 332.

10. Чепелева Н.В. Розуміння та інтерпретація особистісного досвіду у контексті психологічної герменевтики / Н.В. Чепелева // Наукові записки. Серія «Психологія». – Випуск 12. – 2009. – С. 8-20.

11. Ягункова В.П. Формирование компонентов литературных способностей у школьников V класса / В.П. Ягункова // Вопросы психологии способностей. Сборник статей / Под ред. В.А. Крутецкого. – М.: Педагогика, 1973. – С. 175-214.

REFERENCES

1. Bilous P.V. Psy`xologiya literaturnoyi tvorchosti: navch. posib. / P.V. Bilous. – K.: Akademvy`dav, 2014. – 216s. – (Seriya «Al`ma-mater»).
2. Grechuxa I.A. Doslidzhennya rozvy`tku literaturny`x zdibnostej ta obdarovanosti v rann`omu yunacz`komu vici / I.A. Grechuxa // Aktual`ni problemy` psy`xologiyi: Zbirny`k naukovy`x prac` Insty`tutu psy`xologiyi imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrainy`. Tom VI: Psy`xologiya obdarovanosti. – Vy`pusk 11. – Ky`yiv-Zhy`tomyr: Vy`d-vo ZhDU im. I. Franka, 2015. – S. 311-318.
3. Diagnostika urovnja polikommunikativnoj jempatii (I.M. Jusupov) / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. – M., Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – S. 153-156.
4. Zhuravl`ova L.P. Diagnosty`ka empatiyi ta yiyi form u pidlitkovomu ta yunacz`komu vici / L.P. Zhuravl`ova // Naukovy`j chasopy`s Nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni M.P. Dragomanova. Seriya 12: Psy`xologichni nauky`: zbirny`k / M-vo osvity` i nauky` Ukrainy`, Nacz. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. – K. : Vy`d-vo NPU im. M.P. Dragomanova, 2010. – Vy`p. 31(55). – S. 154-161.
5. Zhuravl`ova L.P. Psy`xologiya empatiyi: Monografiya / L.P. Zhuravl`ova. – Zhy`tomyr: Vy`d-vo ZhDU im. I. Franka, 2007. – 328s.
6. Kostyuk G.S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhični rozvytok osobystosti / Gry`gorij Sy`lovych Kostyuk. – K.: Rad. shkola, 1989. – 608s.
7. Kul`chickaja E.I., Moljako V.A. Siren' odarjonnosti v sadu tvorcestva / E.I. Kul`chickaja, V.A. Moljako. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2008. – 316s.
8. Platonov K. K. Problemy sposobnostej / Konstantin Konstantinovich Platonov. – M.: Nauka, 1972. – 312s.
9. Sidorenko E.V. Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii / E.V. Sidorenko. – SPb.: OOO «Rech», 2000. – S. 332.
10. Chepelyeva N.V. Rozuminnya ta interpretaciya osoby`stisnogo dosvidu u konteksti psy`xologichnoyi germenevty`ky` / N.V. Chepelyeva // Naukovi zapysky`. Seriya «Psy`xologiya». – Vy`pusk 12. – 2009. – S. 8-20.
11. Jagunkova V.P. Formirovanie komponentov literaturnykh sposobnostej u shkol'nikov V klassa / V.P. Jagunkova // Voprosy psihologii sposobnostej. Sbornik statej / Pod red. V.A. Kruteckogo. – M.: Pedagogika, 1973. – S. 175-214.

The investigation of features of empathy development in literary gifted senior pupils

L. P. Zhuravlova, I. A. Hrechuxa

The article describes the features of empathy development and its place in the structure of the literary abilities of senior school pupils. Early adolescence is characterized as a favorable period for the development of penchant for empathy. The approaches of Russian scientists on the study of the structural components of literary abilities are analyzed. The results of the empirical study of the features of the empathy development (its types, levels of the development and the objects that cause the empathic response) of the ordinary and senior school pupils with signs of literary endowments are described.

Keywords: *empathy, penchant for empathy, literary abilities, early adolescence.*

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