

**МІНІСТЕРСТВО НАУКИ І ОСВІТИ УКРАЇНИ**

**ГО «МІЖНАРОДНА АКАДЕМІЯ ОСВІТИ І НАУКИ»**

**ГО «НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ»**

**РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Факультет іноземної філології  
Кафедра практики англійської мови**

**ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Кафедра української та іноземної лінгвістики**

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»**

**Факультет іноземної філології**

# **Сучасні проблеми германського та романського мовознавства**

**Матеріали V Міжнародної  
науково-практичної конференції**



**Рівне  
2020**

ББК 81.0

С91

УДК 81

### РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

**Михальчук Наталія Олександрівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови (Рівненський державний гуманітарний університет).

Заступник головного редактора:

**Бігунова Світозара Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет);

### ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

**Постоловський Руслан Михайлович** – кандидат історичних наук, професор, ректор Рівненського державного гуманітарного університету;

**Ніколайчук Галина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету іноземної філології (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Ковальчук Інна В'ячеславівна** – кандидат психологічних наук, доцент, декан факультету романо-германських мов (Національний університет «Острозька академія»);

**Губіна Алла Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики (Луцький національний технічний університет);

**Воробйова Людмила Михайлівна** – кандидат філологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

**Калініченко Михайло Михайлович** – кандидат філологічних наук, доцент (Рівненський державний гуманітарний університет), старший судовий експерт ЛНДІСЕ;

**Мартинюк Алла Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземної лінгвістики (Луцький національний технічний університет)

**Сучасні проблеми германського та романського мовознавства:** Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 16 – 18 березня 2020 року, Рівне. – 329, [2]с.

Затверджено вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 2 від 27.02.2020 р.).

До збірника увійшли матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства», присвячені актуальним напрямкам досліджень у галузі філології та методики викладання мов. Матеріали збірника можуть бути корисними для науковців, дослідників, лінгвістів, аспірантів, пошукувачів, викладачів та студентів вищих мовних навчальних закладів.

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

## ЗМІСТ

## СЕКЦІЯ 1. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

<i>Бойко В., Воробйова І. А.</i> .....	7
Вербалізація концепту «home» у романі Дж.Роулінг «Harry Potter and the Philosopher’s Stone»	
<i>Лавринюк І. М.</i> .....	13
Міжкультурна комунікація та врахування когнітивних особливостей	
<i>Левчук П., Рошко Р.</i> .....	18
Багатомовні корпуси слов’янських та балтійських мов Clarin-PL	
<i>Потанчук С. С.</i> .....	27
Критерії вибору слів-концептів у сучасному мовознавстві	
<i>Примачок Л. Л.</i> .....	30
Змістові характеристики суб’єктності фахівця з фізичної реабілітації	

## СЕКЦІЯ 2. ТРАДИЦІЙНІ ТА НОВІТНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

<i>Бєлова С. А.</i> .....	34
Оптимізація освітнього простору як важливий чинник виховання і розвитку дитини у практиці бременських шкіл 20-х рр. ХХ ст.	
<i>Вовчук Н.І.</i> .....	44
Застаріла лексика в історичному романі В.Пікуля «Фаворит»	
<i>Д’яченко Д., Воробйова І. А.</i> .....	49
Лексико-стилістичні засоби вираження іронії у серіалі Марка Геттіса та Стівена Моффата «Шерлок»	
<i>Зубілевич М. І., Фінчук Г.В.</i> .....	57
Gender identification of the news text	
<i>Калініченко М. М.</i> .....	62
Літературна критика Едгара Аллана По в дискурсі популярної літератури США 1800-х років	
<i>Колесник С., Воробйова Л. М.</i> .....	72
Художній світ роману Айн Ренд «Джерело»	
<i>Михальчук Н.О., Чала Ю.М.</i> .....	79
The Term “Absurd” and Commedia Dell’arte Manifesto	
<i>Михальчук Н.О., Яцюрик А. О.</i> .....	94
Психолінгвістичні механізми квазівзаємодії з творами мистецтва	

<b>Поліщук Д., Воробйова І. А.</b> .....	<b>109</b>
Особливості існування термінології архітектури в художньому тексті (на прикладі оповідань А.К.Дойля про Шерлока Холмса)	
<b>Попович Р. Г., Тимощук І. О.</b> .....	<b>114</b>
Вторинна номінація в термінології: функціональний аспект	
<b>Самборська І.М.</b> .....	<b>118</b>
Психолінгвістические методики в изучении восприятия значения языкового знака	
<b>Титечко О., Воробйова І. А.</b> .....	<b>124</b>
Скорочення у сучасній англійській мові, їхні класифікації та особливості існування у сучасному мовленні	
<b>Юхимець Д., Воробйова І. А.</b> .....	<b>128</b>
До питання про особливості психологічної термінології	

### СЕКЦІЯ 3. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ MOV

<b>Антончук І. Є., Кіндрат Н. П.</b> .....	<b>132</b>
Використання інтерактивних технологій з метою розвитку критичного мислення здобувачів освіти на уроках англійської мови	
<b>Афанас'єва Л. В., Смирнова М. Л.</b> .....	<b>142</b>
The Features of a Professionally – Oriented Teaching English Language to Technical Specialties Students of Higher Educational Establishments	
<b>Білоус Т. М.</b> .....	<b>152</b>
Development of Intercultural Communicative Competence in the University English Language Classroom	
<b>Бойко Н. Г., Конопльова Ю. О.</b> .....	<b>154</b>
Автентичний контекст навчання як запорука активного залучення старшокласників до навчального процесу	
<b>Бородчук Л. С.</b> .....	<b>159</b>
Професійна майстерність вчителя англійської мови як важлива складова розвитку сучасної школи	
<b>Войтенко І. Г.</b> .....	<b>163</b>
Використання відеоматеріалів на заняттях з англійської мови у дошкільному закладі	
<b>Голуб Т. Й.</b> .....	<b>166</b>
Використання нових інформаційних технологій в процесі навчання	

<b>Івашкевич Е. З., Набочук О. Ю.</b> .....	<b>171</b>
Розвиток здібностей соціального інтелекту вчителів сучасної середньої загальноосвітньої школи	
<b>Лаворик Т. А.</b> .....	<b>185</b>
Погляд на громадянську освіту очима сучасного вчителя іноземних мов	
<b>Лукашук О. П.</b> .....	<b>189</b>
Інноваційні технології як засіб для розвитку пізнавальних інтересів учнів	
<b>Ляшук Г. П.</b> .....	<b>193</b>
Ігрові моменти на уроках англійської мови	
<b>Мосіна Ю. С.</b> .....	<b>196</b>
What infographics is and how it can help while learning	
<b>Мороз М. С.</b> .....	<b>200</b>
Rôle de l'enseignant. Les pédagogies actives et les pédagogies de la transmission dans enseignement/apprentissage du français	
<b>Мороз Н. М.</b> .....	<b>205</b>
Емоційний компонент процесу навчання іноземної мови	
<b>Музичук Д.</b> .....	<b>209</b>
Характеристики вчителя фасилітатора	
<b>Погуляєва М. С.</b> .....	<b>216</b>
Атестація педагогічних працівників як складова їх професійної компетентності	
<b>Сембай Н. Б.</b> .....	<b>219</b>
Introduction of information and communication technologies and Internet resources into the educational process as one of the means of developing the creative potential of the individual in terms of competency education	
<b>Смирнова М. Л., Афанас'єва Л. В.</b> .....	<b>227</b>
Die Bildung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht	
<b>Філіпчук О. Г.</b> .....	<b>239</b>
Розвиток творчої особистості засобами англійської мови в умовах трансформації української освіти	
<b>Шевчук О. Ю.</b> .....	<b>248</b>
Формувальне та підсумкове оцінювання учнів 2-х класів НУШ на уроках англійської мови (з досвіду роботи)	

#### **СЕКЦІЯ 4. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ**

<b>Афанас'єва Л. В., Смирнова М. Л.</b> .....	<b>253</b>
Die Persönlichkeitsbildung des zukünftigen Fachmannes mittels einer Fremdsprache	

<b><i>Івашкевич Е.Е., Антюхова Н. І.</i></b> .....	<b>265</b>
Психологічні механізми перекладацької діяльності	
<b><i>Ковальчук О.М.</i></b> .....	<b>286</b>
Принципи підготовки здобувачів вищої освіти до інноваційної професійної діяльності	
<b><i>Ковалюк В. В.</i></b> .....	<b>294</b>
Оптимізація підготовки студентів ВНЗ до ведення наукової дискусії іноземною мовою	
<b><i>Ніколайчук Г.І., Ногачевська І.О.</i></b> .....	<b>297</b>
Формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів у процесі професійної підготовки	
<b><i>Пархоменко О. Т.</i></b> .....	<b>301</b>
Використання Інтернет-технологій при вивченні англійської мови у вищому технічному закладі освіти	
<b><i>Семенюк Я. О.</i></b> .....	<b>305</b>
Мобільний телефон як навчальний засіб на заняттях з іноземних мов	
<b><i>Хупавцева Н. О.</i></b> .....	<b>308</b>
Psycho-Linguistic Characteristics of Facilitative Interaction	
<b><i>Шевчук А. В.</i></b> .....	<b>323</b>
Лексикографічна компетенція як невід’ємний складник професійної компетентності	
<b>ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ</b> .....	<b>326</b>

навчальної діяльності учнів, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції учнів при навчанні англійській мові.

*Едуард Івашкевич  
Олександр Набочук  
(м. Рівне)*

## **РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ВЧИТЕЛІВ СУЧАСНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

**Вступ.** Узагальнення існуючих в науковій літературі підходів до визначення поняття «соціальний інтелект» дозволяє окреслити психологічний зміст і сутність соціального інтелекту особистості, а також проаналізувати його структуру. Так, соціальний інтелект розглядається як здатність, що має такі особливості:

1) експлікація соціального інтелекту є можливою лише в межах здійснення особистістю суб'єкт-суб'єктної діяльності;

2) ампліфікація здібностей соціального інтелекту відбувається в процесі міжособистісної взаємодії;

3) враховуючи багатоаспектний характер сфери експлікації даних здібностей, є очевидним те, що соціальний інтелект вміщує певний комплекс здатностей, які чітко узгоджені між собою, є доволі сталими у конкретної особистості;

4) становлення даної групи здібностей зумовлено процесом соціалізації особистості, впливом як внутрішніх ресурсів та характерологічних особливостей індивіда, гендерних відмінностей тощо, так і впливом оточуючого середовища на людину.

В дослідженнях Ю.М.Ємельянова (Ємельянов, 1991), В.М.Куніциної (Куніцина, 1995) та ін. охарактеризовано взаємозв'язок рівнів розвитку соціального інтелекту та комунікативної компетентності особистості, що також, певною мірою, призводить до зближення семантики цих нетотожних понять. З

урахуванням сучасних психологічних досліджень можна стверджувати, що комунікативна компетентність є складним утворенням, що інтегрує в своєму змісті знання, вміння та навички, комунікативні якості та властивості, комунікативно-рефлексивні та операціонально-діяльнісні характеристики, які у своїй цілісності становлять доволі стійке особистісне новоутворення. Комунікативна компетентність, як правило, описується через зміст запропонованих компонентів:

- мотиваційно-ціннісного компоненту, який визначається потребою людини в збагаченні особистісних та професійних контактів, толерантним ставленням до партнера по спілкуванню, що виявляється в таких якостях особистості, як контактність, активність у спілкуванні, вміння вибудовувати довірчі, толерантні, суб'єкт-суб'єктні стосунки з колегами;

- когнітивний компонент визначається сформованістю мовної та міжкультурної, соціальної компетенції тощо, свідчить про уміння виробляти стратегію ефективної міжособистісної взаємодії, уникати конфліктів у спільній діяльності;

- операціональний компонент, який розглядається як показник «культурної зрілості», характеризується наявністю умінь управління власною комунікативною діяльністю, високим рівнем розвитку комунікативно-рефлексивних умінь, що забезпечують розуміння сутності комунікативної ситуації, своїх комунікативних потреб і намірів, опанування комунікативними способами виконання діяльності (Аргайл, Ферн, Грехем, 1981).

Системне цілісне уявлення щодо структури комунікативної компетентності, виокремлення її особливостей і функцій стосовно соціального інтелекту (Г.Оллпорт (Оллпорт, 1937), М.Аргайл (Аргайл, Ферн, Грехем, 1981), М.О.Амінов, М.В.Молоканов (Амінов, Молоканов, 1992)) дозволяє конкретизувати поняття комунікативної компетентності педагога: комунікативна компетентність є однією із складових соціальної компетентності, розглядається як комплекс властивостей, що фасилітують комунікативний процес, формування таких інтегральних комунікативних



властивостей своєї особистості, як психологічна контактність, комунікативна адаптованість і комунікативна прийнятність. Останні ми розглядаємо як детермінанти соціального інтелекту. Таким чином, комунікативна компетентність є складовою соціальної компетентності педагога, що розглядаються науковцями як підструктури соціального інтелекту педагога. Отже, ми вважаємо соціальний інтелект педагога когнітивною основою для реалізації міжособистісного спілкування, оскільки соціальний інтелект постає детермінантою не тільки прогнозування міжособистісної комунікативної взаємодії, а й організації ефективних міжособистісних стосунків, які є невід'ємною складовою спілкування з урахуванням його динамічних характеристик.

Аналіз таких дефініцій, як «соціальний інтелект», «соціальна компетентність» та «комунікативна компетентність» дозволив зробити певні висновки. По-перше, соціальний інтелект є особистісним новоутворенням, що вміщує певну, чітко структуровану групу ментальних здібностей, які характеризуються не тільки когнітивними, а й конативними аспектами. По-друге, соціальний інтелект слід розглядати як когнітивну основу соціальної та комунікативної компетентності (які, на думку Дж.Кілстрома та Н.Кентор (Кілстром, Кентор, 1987), входять до структури соціального інтелекту), що відрізняється особливою специфікою пізнання (при цьому, характерологічними особливостями такого пізнання постає можливість урахування власне особистісного досвіду, а також здійснення комунікації з метою актуалізації такого пізнання). По-третє, специфіка пізнання з ціллю становлення соціального інтелекту полягає в його когнітивно-афективному характері, який є основою для формування ставлення до певного об'єкту пізнавальної діяльності. По-четверте, становлення соціального інтелекту відбувається в процесі соціалізації особистості, тому на структуру соціального інтелекту, рівень його розвитку впливають особистісні властивості індивіда (темперамент, характер та інші), фактори навколишнього середовища (на мікро-, мезо- та макросоціальних рівнях), а також імпліцитний вплив на структуру соціального

інтелекту здійснює особистісний та професійно значущий досвід. І, нарешті, по-п'яте, динамічний характер соціального інтелекту дозволяє стверджувати про наявність кількісних і якісних відмінностей, зумовлених особливостями становлення даного особистісного утворення.

Численні дослідження, проведені в парадигмі когнітивного підходу, переконливо довели, що інтелектуальна діяльність має місце навіть тоді, коли сама людина в результаті інтроспективного аналізу не може про них стверджувально висловлюватися. До класу неусвідомлювальних явищ інтелектуальної діяльності слід також включати механізми роботи інтелекту. Вказівка на те, що сам носій свідомості не здатний описати те, як ці механізми функціонують, не може свідчити про їхню відсутність.

Ми вважаємо, що соціальний інтелект педагога вміщує *когнітивний, емпатійний та мнемічний аспекти*. В попередньому викладі теоретичного матеріалу більшу увагу було приділено мнемічному аспекту соціального інтелекту, тоді як емпатійний аспект, на нашу думку, є не менш важливим. Елементи (або скрипти, фрейми, концепти) емпатійного аспекту соціального інтелекту складають зміст конкретних усвідомлених педагогом образів реальності, які можуть бути такими, що сприймаються безпосередньо, так і такими, які виникають в спогадах і уяві особистості. Специфічна функція емпатійного аспекту соціального інтелекту полягає в тому, що емпатійні фрейми, скрипти, концепти наділяють емоційністю продукти інтелектуальної діяльності, своєрідну картину світу, яка складається у суб'єкта в результаті роботи соціального інтелекту, внаслідок чого світ постає для суб'єкта як існуючий у метакогнітивній сфері. Саме тому, на нашу думку, не має сенсу говорити про існування емоційного інтелекту, адже той смисл, який вкладається багатьма дослідниками в дане поняття, зафіксований саме у емпатійному аспекті соціального інтелекту. Хоча емпатійний аспект соціального інтелекту не усвідомлюється педагогом, саме він, на нашу думку, забезпечує усвідомлення емоційно-експресивної та емпатійної сторін об'єктів та суб'єктів у міжособистісній взаємодії.

Спираючись на теорію О.М.Леонтьєва (Леонтьєв, 1981), ми будемо вважати, що емотивні образи людини наділені такою якістю, як означеність, і найважливішими елементами, що утворюють людську свідомість, а, отже, і інтелект (*примітка наша – Е.З.*), є значення. Останні, на нашу думку, входять до когнітивного аспекту соціального інтелекту. Проте, будь-який інтелект, в тому числі – соціальний – не може бути редукований до певного аспекту, який його утворює, в тому числі – і до аспекту значень. Отже, соціальний інтелект не може бути зведений до функціонування засвоєних педагогом соціально, культурно та ін. зумовлених значень, які, розгортаючись, управляють інтелектуальною діяльністю людини.

Так, ми будемо розглядати соціальний інтелект як окреме, досить важливе новоутворення особистості. Соціальний інтелект педагога не можна розглядати лише як здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві. Для нас прийнятною є точка зору В.М.Куніциної (Куніцина, 1995), яка вважає соціальний інтелект багатовимірною структурою, глобальною здатністю, що виникає на основі інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, що включатимуть достатній рівень енергетичної забезпеченості функціонування процесів саморегуляції. Також, враховуючи описані нами психологічні особливості професійної діяльності педагога, ми дотримуємося позицій Ю.М.Ємельянова (Ємельянов, 1991), В.М.Куніциної (Куніцина, 1995), А.Л.Южанінової (Южанінова, 1984), в яких зазначається, що соціальний інтелект вмщує певні компетентності (зокрема, комунікативну), які, в свою чергу, забезпечують формування соціальної та професійної компетентності особистості.

Отже, ми вважатимемо, що *соціальний інтелект* є психічним утворенням особистості, багатовимірною, складною когнітивною структурою, що вмщує в своїй структурі комунікативну та прогностичну компетентності, когнітивну компетентність тощо. До структури когнітивної компетентності відносимо здібності які традиційно визначаються в структурі соціального

інтелекту та діагностуються відомими тестами, зокрема, методикою Дж.Гілфорда-М.О'Саллівена (Гілфорд, О'Саллівен) (здібність розуміти та передбачати наслідки поведінки людей, здібність до логічного узагальнення важливих ознак та різноманітних невербальних реакцій людини; здібність розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту соціальної ситуації, що їх викликала; здібність розуміти логіку розвитку ситуації міжособистісної взаємодії, значення поведінки різних людей в цих ситуаціях), а також емпатію, інтелектуальну та особистісну рефлексію. При цьому, з однієї сторони, соціальний інтелект постає як певні знання, вміння та навички (або когніції), які використовує педагог як у повсякденному житті, так і під час виконання професійної діяльності; з іншої сторони, соціальний інтелект розглядається нами як здатність до реалізації педагогом прийнятих рішень (або здатність до створення, експлікації та трансформації метакогніцій). Соціальний інтелект ми розглядаємо як здатність до виконання раціональних, мисленневих операцій, об'єктом яких постають процеси міжособистісної взаємодії.

До структури соціального інтелекту було віднесено комунікативну та прогностичну компетентності, які ми розглядаємо як складну, інтегративну систему комунікативних та прогностичних умінь та навичок педагогічної взаємодії, сценаріїв поведінки тощо, які дозволяють педагогу швидко та адекватно адаптуватися, приймати доцільні та адекватні рішення, враховуючи зовнішні та внутрішні психосоціальні чинники. Рефлексія як процес синтезує всю систему інтегральних процесів і сама по собі виникає в такому синтезі. Ті властивості педагога, які, як правило, відрефлексовуються за допомогою аналізу виконаних дій, постають властивостями інтегральних процесів, забезпечують функціонування рефлексії: цілеспрямованість, можливість ідеального передбачення результатів поведінки (антиципація), свобода вибору (прийняття рішення), аналіз і тлумачення поведінки чи діяльності (її планування та прогнозування), здійснення контролю та самоконтролю виконаних дій) і т.д. Наявність процесів, що забезпечують здатність особистості

відрефлексування діяльності, зумовлює феноменологію соціального інтелекту як такого, дозволяє розкрити особливості рефлексії не тільки як процесу, а й рефлексії як стану, який забезпечує функціонування соціального інтелекту особистості.

Отже, **метою нашої статті** є: провести емпіричне дослідження дослідження рівня розвитку соціального інтелекту вчителів загальноосвітніх середніх шкіл, описати результати такого дослідження та зробити висновки щодо ампліфікації здібностей соціального інтелекту педагога.

**Завданнями статті є:**

1. Розподілити вчителів шкіл за групами залежно від категорії (яку він має), типу дисципліни, яку читає даний вчитель (до якого циклу навчальних дисциплін належить даний предмет), стажу роботи тощо.

2. Дослідити залежність соціального інтелекту педагога від психологічного типу особистості та від гендерних особливостей суб'єкта.

3. Проаналізувати ступінь розвитку здібностей, які входять до структури соціального інтелекту педагога.

**Методи та методики дослідження.** На даному етапі проведення емпіричного дослідження брали участь 395 вчителів загальноосвітніх середніх шкіл різних регіонів України та 8 директорів шкіл. На початку дослідження ми припустили, що рівень розвитку соціального інтелекту вчителя загальноосвітньої середньої школи буде залежати від категорії (яку він має), типу дисципліни, яку читає даний вчитель (до якого циклу навчальних дисциплін належить даний предмет), тобто, від психологічного типу особистості та від гендерних особливостей суб'єкта тощо. Для зручності опису результатів досліджень (отже, опису тих результатів, які мають або не мають статично значущої різниці у представників різних груп), всіх респондентів було розподілено за великими та малими експериментальними групами.

Так, коли результати респондентів в межах однієї великої експериментальної групи мали статистично значущу різницю, вони були описані виокремлено, з огляду на їх формування в малих групах; у випадку,

якщо такої різниці не було, результати всіх респондентів були описані в парадигмі однієї великої, спеціально сформованої для цієї мети групи. Так, всі 403 респонденти були розподілені за такими групами:

1) група S – 103 педагоги III та II категорії (стаж роботи – від 5 до 10 років, вік – до 30 років); із них: 56 вчителів ЗОШ № 5 та № 15 м. Рівного, 23 вчителі Шпанівської та Олександрійської загальноосвітніх шкіл Рівненського району, 24 вчителі ЗОШ № 45 та № 96 м. Одеси. В свою чергу, всі вчителі цієї групи були розподілені за підгрупами, залежно від дисципліни, яку вони читають:

- група S1 – 34 вчителі початкових класів (із них – 4 чоловіків та 30 жінок);

- група S2 – 35 вчителів середньої та старшої ланки навчання природничо-гуманітарного циклу (із них – 17 чоловіків та 18 жінок);

- група S3 – 34 вчителі середньої та старшої ланки навчання фізико-математичного циклу (із них – 17 чоловіків та 17 жінок);

2) група N – 108 педагогів I категорії (стаж роботи – від 10 до 15 років, вік – від 30 до 35 років), із них – 47 вчителів ЗОШ № 5 і № 15 м. Рівного, 30 вчителів Шпанівської та Олександрійської загальноосвітніх шкіл Рівненського району, 31 вчитель ЗОШ № 45 та № 96 м. Одеси. Вчителі групи N були розподілені за мікрогрупами:

- група N1 – 39 вчителів початкових класів (всі жінки);

- група N2 – 37 вчителів середньої та старшої ланки навчання природничо-гуманітарного циклу (із них – 17 чоловіків та 20 жінок);

- група N3 – 32 вчителі середньої та старшої ланки навчання фізико-математичного циклу (із них – 16 чоловіків та 16 жінок);

3) група M – 110 педагогів вищої категорії (стаж роботи – від 15 та вище років, вік – від 35 років); із них – 55 вчителів ЗОШ № 5 і № 15 м. Рівного, 22 вчителі Шпанівської та Олександрійської загальноосвітніх шкіл Рівненського району, 33 вчителі ЗОШ № 45 та № 96 м. Одеси. Учителі групи M були розподілені за мікрогрупами:

- група М1 – 26 вчителів початкових класів (всі жінки);

- група М2 – 42 вчителі середньої та старшої ланки навчання фізико-математичного циклу (із них – 22 чоловіки та 20 жінок);

4) група Р – 74 вчителі-методисти та 8 директорів ЗОШ (стаж роботи – від 35 років, вік – від 40 років), із них – 32 вчителів ЗОШ № 5 і № 15 м. Рівного, 13 вчителів Шпанівської та Олександрійської загальноосвітніх шкіл Рівненського району, 29 вчителів ЗОШ № 45 та № 96 м. Одеси. До цієї групи також увійшли 8 директорів ЗОШ (крім директорів зазначених шкіл до груп увійшли директор Здолбунівських шкіл № 5, 7 Рівненського району). Вчителі групи Р були розподілені за мікрогрупами:

- група Р1 – 13 вчителів початкових класів (всі жінки);

- група Р2 – 30 вчителів середньої та старшої ланки навчання природничо-гуманітарного циклу (із них – 12 чоловіків та 18 жінок);

- група Р3 – 31 вчитель середньої та старшої ланки навчання фізико-математичного циклу (із них – 15 чоловіків та 16 жінок);

- група Р4 – 8 директорів ЗОШ (із них – 4 чоловіки та 4 жінки).

Розподіл груп та мікрогруп відбувався за допомогою методу рандомізації (технологія парного дизайну), що дозволило нам вирівняти кількість чоловіків та жінок у кожній мікрогрупі (виняток становлять лише мікрогрупи, до яких увійшли вчителі початкових класів, адже чоловіків серед цієї категорії педагогів практично неможливо було знайти).

Для діагностики рівня розвитку *соціального інтелекту* нами застосовувалась «Методика дослідження соціального інтелекту» Дж.Гілфорда та М.О'Саллівена, адаптована О.С.Михайловою (Гілфорд, О'Саллівен).

**Результати та дискусії.** Опишемо особливості в показниках соціального інтелекту вчителів, які були виявлені на етапі проведення емпіричного дослідження.

Так, за субтестом № 3 «Вербальна експресія», який визначає здатність до розуміння зміни значення подібних вербальних реакцій людей залежно від контексту ситуації, показники жінок усіх груп були дещо вищими, ніж у

чоловіків. Отже, за високим рівнем «Вербальної експресії» в групі S2 діагностовано 34,25% чоловіків та 40,96% жінок, в групі N2 – 30,95% чоловіків та 41,16% жінок, в групі M2 – 33,12% чоловіків та 42,68% жінок, та в групі P2 – 33,44% чоловіків та 45,04% жінок. Різниця цих результатів значуща на рівні достовірності  $p < 0,05$ . Також досить велика кількість респондентів цих груп мають середній рівень розвитку соціального інтелекту, виходячи із відповідей субтесту «Вербальна «експресія»: 38,64% чоловіків в групі S2 та 33,88% – жінок; 39,65% чоловіків в групі N2 та 34,90% – жінок; 41,59% чоловіків в групі M2 та 37,28% – жінок; 45,70% чоловіків в групі P2 та 35,95% – жінок. Різниця в результатах за середнім рівнем є незначущою у вчителів природничо-гуманітарного циклу, крім групи P2, де різниця в показниках середнього рівня вербальної експресії між чоловіками та жінками є значущою на рівні достовірності  $p < 0,01$ . Досить велика кількість респондентів усіх груп (до 30%) мають низький рівень результатів за даним субтестом, що, по-перше, знижуватиме в цілому композитну оцінку соціального інтелекту вчителів середньої та старшої ланки навчання природничо-гуманітарного циклу, а, по-друге, свідчить про більш низький рівень соціального інтелекту даних педагогів порівняно із вчителями початкових класів, які, як правило, мали вище середнього та високий рівень розвитку соціального інтелекту.

В цілому, отримані дані свідчать про те, що жінки (вчителі природничо-гуманітарного циклу) мають більшу чутливість до характеру та різних проявів людських взаєностосунків та здатні виявляти неабияку рольову гнучкість щодо ситуації, яка виникає. Це, можливо, пояснюється тим, що виховання в парадигмі «любові» (захоплення) до природничо-гуманітарних дисциплін сприяє розвитку у жінок стилю, спрямованого на емоційну чутливість, комунікативну сумісність. У чоловіків, навпаки, заохочується розвиток здатності приховувати та пригнічувати свої почуття, тобто, заохочується емоційна стриманість, змагальність, активність, здатність до контролю ситуації.

Субтест «Історії із завершенням» діагностує рівень розвитку здібності до прогнозування розвитку соціальної ситуації залежно від зовнішніх обставин.



Простежується незначна тенденція до більш високих показників соціального інтелекту у жінок, проте відчутних відмінностей в показниках соціального інтелекту чоловіків та жінок за високим, середнім та низьким рівнем не встановлено. Можна відмітити, що досліджувані однаково добре виконали завдання даного тесту, показники високого рівня розвитку соціального інтелекту виявлено у 65,14% чоловіків та у 63,17% жінок групи S2; у 62,49% чоловіків та у 64,02% – жінок групи N2; у 61,25% чоловіків та у 60,58% – жінок групи M2; у 65,11% чоловіків та у 60,34% – жінок групи P2. Також не виявлено статистично значущої різниці в результатах чоловіків та жінок за середнім та низьким рівнями розвитку соціального інтелекту за I субтестом «Історії із завершенням» (результати за цими рівнями не перевищують 20% як у чоловіків, так і у жінок), що свідчить про філологічну підготовку вчителів природничо-гуманітарного циклу, адже респонденти з високим рівнем розвитку соціального інтелекту за даним субтестом здатні видобувати максимум інформації про поведінку людей, здатні розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі та точні судження про людей, успішно прогнозувати їхні реакції в заданих умовах, виявляти далекозорість у стосунках з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації.

Люди з високим рівнем розвитку соціального інтелекту, як правило, бувають успішними комунікаторами. Їм притаманні контактність, відкритість, тактовність, доброзичливість та сердечність. Високий рівень соціального інтелекту пов'язаний із інтересом до соціальних проблем, наявністю потреби впливати на інших і часто поєднується із високим рівнем розвитку організаторських здібностей.

Всі перераховані особистісні якості характеризують осіб гуманітарних професій. Це, на нашу думку, великою мірою пояснює отримані високі результати як у жінок, так і у чоловіків за субтестом «Історії із завершенням» у вчителів середньої та старшої ланки навчання природничо-гуманітарного циклу.

За субтестом «Групи експресії», який вимірює фактор пізнання класів поведінки, а саме здібність до логічного узагальнення та виділення загальних істотних ознак у різних невербальних реакціях, вчителі дисциплін природничо-гуманітарного циклу отримали не дуже високі (краще сказати – посередні) результати. При цьому, за високим рівнем розвитку соціального інтелекту діагностується статистично значуща різниця в результатах чоловіків та жінок на рівні достовірності  $p < 0,01$ . Так, жінки краще, ніж чоловіки, здатні правильно оцінювати стани, почуття та наміри людей за їх невербальними проявами: мімікою, позами та жестами. Високі показники з даного субтесту характерні 30,09% чоловікам та 41,92% жінкам групи S2; 29,92% чоловікам та 42,16% жінкам групи N2; 31,06% чоловікам та 42,18% жінкам групи M2; 31,48% чоловікам та 42,14% жінкам групи P2.

Результати середнього рівня розвитку соціального інтелекту за субтестом II «Групи експресії» діагностовано у 41,75% чоловіків та у 32,74% жінок групи S2; у 47,34% чоловіків та у 37,80% жінок групи N2; у 48,60% чоловіків та у 38,24% жінок групи M2; у 41,36% чоловіків та у 32,84% жінок групи P2. Різниця в результатах між чоловіками та жінками за середнім рівнем є також статистично значущою за t-критерієм Ст'юдента на рівні достовірності  $p < 0,01$ . Вчителі, які мають показники середнього та низького рівня, більшою мірою в процесі спілкування орієнтуються на вербальний зміст повідомлень і можуть помилятися у розумінні смислу слів співрозмовника, оскільки не враховують (або враховують неправильно) супутні їм невербальні реакції. Низький рівень розвитку соціального інтелекту вчителів природничо-гуманітарного циклу діагностовано у 28,16% чоловіків та у 25,34% жінок групи S2, у 22,74% чоловіків та у 20,04% жінок групи N2, у 20,34% чоловіків та у 19,58% жінок групи M2, у 27,16% чоловіків та у 25,02% жінок групи P2. Різниця в результатах між чоловіками та жінками за низьким рівнем субтесту №2 «Групи експресії» є незначущою за t-критерієм Ст'юдента на рівнях достовірності  $p < 0,01$  та  $p < 0,05$ .

За субтестом «Історія з доповненням», який вимірює здібність до розпізнавання структури міжособистісних ситуацій в динаміці, простежується тенденція до більш високих показників у чоловіків. Так, високий рівень розвитку соціального інтелекту за даним субтестом діагностовано у 42,57% чоловіків та у 30,94% жінок групи S2, у 42,36% чоловіків та у 29,28% жінок групи N2, у 44,68% чоловіків та у 32,19% жінок групи M2, у 43,01% чоловіків та у 31,24% жінок групи P2. Різниця в результатах між чоловіками та жінками у респондентів всіх груп є значущою на рівні достовірності  $p < 0,01$  за t-критерієм Стьюдента. Респондентів із середнім рівнем розвитку соціального інтелекту, навпаки, дещо більше серед вчителів дисциплін природничо-гуманітарного циклу жіночої статі. Так, в групі S2 чоловіків із середнім рівнем розвитку соціального інтелекту за субтестом № 4 «Історії із доповненням» діагностовано 44,24%, жінок – 49,05%, в групі N2 – 38,63% чоловіків та 48,25% жінок, в групі M2 – 38,31% чоловіків та 42,65% жінок, в групі P2 – 38,89% чоловіків та 47,68% – жінок. Проте, різниця в результатах між чоловіками та жінками за середнім рівнем розвитку соціального інтелекту є значущою за t-критерієм Стьюдента на рівні достовірності  $p < 0,01$  лише в групах N2 та P2.

Такий субтест викликав певні складнощі для 13,19% чоловіків та 20,01% жінок групи S2, 19,01% чоловіків та 22,47% жінок групи N2, 17,01% чоловіків та 25,16% жінок групи M2, 18,10% чоловіків та 21,08% жінок групи P2 (ці респонденти відрізняються низьким рівнем розвитку соціального інтелекту), і це свідчить про те, що дані педагоги мають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, внаслідок цього, вирізняються низьким рівнем адаптивності до різного роду взаємостосунків між людьми (сімейними, діловими, дружніми та ін.).

Середні і високі значення соціального інтелекту за субтестом «Історія з доповненням» свідчать про те, що дані педагоги добре вміють орієнтуватись у невербальних реакціях людини, а також у нормах і правилах, які регулюють поведінку людей у суспільстві. Шляхом логічних умовиводів вони можуть добудувати невідомі або недостатні ланки в ланцюзі міжособистісної взаємодії,

передбачати, як саме людина поводитиме себе у майбутньому. За композитною оцінкою соціального інтелекту середня оцінка жінок дещо вища, ніж оцінки чоловіків, проте, якщо порівнювати дану оцінку із оцінкою соціального інтелекту вчителів початкових класів, то вона значно нижче і у чоловіків, і у жінок дисциплін природничо-гуманітарного циклу.

**Висновки.** Результати за рівнями сформованості соціального інтелекту вчителів загальноосвітніх середніх шкіл свідчать про те, що від рівня кваліфікації вчителя, тобто від стажу роботи у школі, від віку респондента тощо рівень розвитку соціального інтелекту не залежить. Соціальний інтелект вчителя залежить, передусім, від гендерних особливостей респондентів, а також від предметної сфери професійної діяльності, якою педагог займається із моменту закінчення вузу. Тому ми передбачили, що рівень розвитку соціального інтелекту вчителя буде залежати від психологічного типу його особистості, а цей тип, в свою чергу, зумовлював обрання респондентом тої чи іншої сфери професійної діяльності (тобто, природничо-гуманітарної чи фізико-математичної, обрання професії вчителя початкових класів тощо). Саме психологічний тип особистості вчителя, на нашу думку, великою мірою й забезпечує ампліфіковану структуру здібностей педагога, які входять до його соціального інтелекту.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов. *Психологический журнал. № 5. 1992. С. 13–28.*
2. Гилфорд Дж., О'Салливан М. Тест «Социальный интеллект» (в адаптации Е.С.Михайловой). Электронный ресурс. Режим доступа : [lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf](http://lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf).
3. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : автореф. дис. ... док. психол. наук : 19.00.07. Л., 1991. 36 с.
4. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. СПб. : СПбТУ, 1995. № 2. С. 48–59.

5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
6. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности. *Проблемы оценивания в психологии*. Саратов, 1984. С. 84–87.
7. Allport G.W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. N.-Y., 516 p.
8. Argyle M., Furnham A., Graham J. (1981). *Social situations*. L. : Cambridge University press. 133 p.
9. Cantor N.G., Kihlstrom J.F. (1987). *Personality and social intelligence*. N-Y. : Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey. 420 p.

*Т.А.Лаворік  
(м. Рівне)*

## ПОГЛЯД НА ГРОМАДЯНСЬКУ ОСВІТУ ОЧИМА СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*“Маючи поганих кравців,  
ми не будемо мати добротного одягу,  
якщо погані пекарі,  
то ми їстимемо поганий хліб,  
а якщо матимемо поганих вчителів,  
то не матимемо країни майбутнього”.*

*Цицерон*

**Сьогодні потребує** якісно нових підходів до системи навчання і виховання і ставить перед педагогами-практиками завдання, які потребують невідкладного вирішення. А саме: впровадження комплексу соціально-педагогічних заходів з метою підготовки молоді до життя в умовах демократичного суспільства.

**Для цього необхідно:**

**1. Допомогти** учням зрозуміти, що якісно нову державу можуть розбудувати якісно нові громадяни, які не будуть запитувати: «Що держава може зробити для мене, а запитують у себе, що я можу зробити для держави» «Не питай, що тобі може дати держава, а запитай себе, що ти можеш дати державі». (Кеннеді)

**2. Поширювати** систему загальнолюдських цінностей серед учнівської молоді.