Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vasil Milloushev, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Departament 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. Kasrski, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

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

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

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

Managing editor:
Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015
Statement:
By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and coauthors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

The journal is listed and indexed in:
INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642
ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR: 0.465
DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING
ULRICH'S WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY
UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK
SCRIBD
ACADEMIA.EDU
GOOGLE SCHOLAR
Content

Pedagogy

Boichenko M.A. The notion of "giftedness" in Ukrainian pedagogical discourse ......................................................... 6
Charkova, D.A. The Effect of Collaborative vs. Individualized Learning in the Cloud ......................................................... 10
Tkachenko O.B. Evaluation of the USA Teachers’ Pedagogical Activity by Students ......................................................... 14
Antonenko O.B. Компетентнісний підхід в освіті як проблема теорії і практики професійної підготовки вчителів іноземних мов ................................................................. 17
Бодненко Т.В., Русіна Н.Г. Оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах ....................... 21
Буднік А.О. Дооцерочування корпусу національно-прецедентних текстів української лінгвоспільноти та критерії його відбору .......................... 24
Димитрова Д.В. Проектите по Информационни технологии като инструмент за формиране на ключови компетентности у учениците ................. 28
Ковальчук В.І. Використання SWOT-аналізу для визначення труднощів професійної діяльності майстрів виробничого навчання ПТНЗ в аспекті розвитку педагогічної майстерності ........................................ 32
Карупу О.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про деякі методичні аспекти викладання математичного аналізу в Національному авіаційному університеті ..................................................... 36
Ляшова Н.М. Реалізація практичних напрямків формування контрольно-оцінних умінь в учнів початкової школи ................................................................. 40
Нікітина Н.П., Нєчаєва В.С. Технологія формування міжкультурної комунікації ................................................................. 44
Павлова, Н.Хр. Структура и описание урока в XXI веке ................................................................. 48

Psychology

Nikitina O.P., Lozovoy D.A. Gender features of aggressiveness among high school students-engineers ................................................................. 52
Kozytska I. Development of the potential for intellectual creativity ................................................................. 56
Novoseletskia S.V. A “Sense of Community” as One of the Factors that Enhances Language Learning ................................................................. 59
Борисова А.А. Личностные ресурсы межкультурной адаптации иностранных студентов ..................... 64
Григорьев Л.М. Социально-психологичні засади духовно-релігійного оновлення українського суспільства ................................................................. 68
Гуляс І.А. Копінг-стратегії у контексті життєвих досягнень особистості ................................................................. 72
Кернас А.В. Психологическая коррекция предстартовых эмоциональных состояний у спортсменов, занимающихся различными видами единоборств ................................................................. 76
Кушніренко К.О. Особливості професійно-важливих та індивідуально--psихологічних якостей спеціалістів банківської сфери ................................................................. 83
Яковаева М.В. Поликультурная личность как новое психологическое явление ................................................................. 87
Boichenko M.A.
The notion of "giftedness" in Ukrainian pedagogical discourse

Boichenko Maryna Anatoliyivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant professor of Chair of Pedagogics
Sunny state pedagogical university named after A.S. Makarenko, Sunny, Ukraine

Abstract. The article reveals the approaches of Ukrainian researchers to the definition of the notion "giftedness". According to the Law of Ukraine "On Basic Foundations of State Support of Gifted Children and Youth in Ukraine" gifted is referred to a child under the age of 16, who is the winner of the city, regional, national or international Olympiads, contests or competitions, and has an official written confirmation of such victory. Also a child can be considered gifted if he is awarded a gold medal for excellent achievements during his/her study in general secondary school; a child who took part in at least three all-Ukrainian or international Olympiads, contests or competitions, and has an official confirmation of such participation. It is emphasized that the definition of the notion "giftedness" given by Ukrainian researchers differs significantly from the definition given in the legal document, because it covers different aspects of this notion. It is enclosed that the main approaches to the definition of the investigated notion in the native pedagogical discourse in modern conditions are qualitative and quantitative.

Keywords: giftedness, gifted child, notion, pedagogical discourse, education of gifted children

Introduction. Today in conditions of increasing competitiveness of national education the development of intellectual and creative potential of citizens is very important for economic well-being of the country. In Ukraine one of the issues of state education policy is support of gifted schoolchildren, the necessity of which is proved in Laws of Ukraine "On Basic Foundations of State Support of Gifted Children and Youth in Ukraine" "On Education", "On Higher Education", "On Pre-School Education", "On General Secondary Education", "On Out-of-School Education" and other legal acts.

The Law "On Basic Foundations of State Support of Gifted Children and Youth in Ukraine" is aimed at creating favorable conditions for active development of children’s talents, their intellectual and physical abilities. It is emphasized that this law guarantees gifted children and youth possibilities for intellectual, cultural, spiritual, social and economic development in the country [5].

Taking into consideration the importance of the problem different aspects of gifted and talented education in Ukraine and abroad have become the issue of special interest of such native scientists as O. Antonova, O. Bevz, A. Bida, O. Bocharova, O. Burov, M. Galchenko, Yu. Gotsulyak, Yu. Hryshchuk, N. Drobotenko, V. Kamysyn, M. Mileina, L. Popova, A. Sbrouieva, B. Stryghalkovska, P. Tadeyev, N. Telychko, V. Volyk, I. Voloshchuk, S. Yermakov and others.

The purpose of this article is to reveal the approaches of Ukrainian researchers to the definition of the notion "giftedness".

Results and their discussion. According to the Law "On Basic Foundations of State Support of Gifted Children and Youth in Ukraine" the gifted child is a "child under the age of 16, who is the winner of the city, regional, national or international Olympiads, contests or competitions, and has an official written confirmation of such victory. Also a child can be considered gifted if he is awarded a gold medal for excellent achievements during his/her study in general secondary school; a child who took part in at least three all-Ukrainian or international Olympiads, contests or competitions, and has an official confirmation of such participation [5]. It should be noted that vision of giftedness of Ukrainian researchers some-what differs from the definition given in the law, because usually it covers different aspects.

For example, a native researcher O. Antonova explains giftedness as an individual potential originality of innate (qualities), social (appropriate educational space) and personal (positive "I"-concept, appropriate volitional qualities, focus, persistence, etc.) prerequisites for the development of individual abilities to the level above "average", owing to which he/she can achieve significant success in a certain area of activity [2].

The researcher has carried out a comparative analysis of approaches to teaching gifted children and youth in the developed world and the post-soviet countries. She identified the main strategies for teaching gifted children according to two main approaches: quantitative ("speed-up strategy", "strategy of intensification") and qualitative ("strategy of enrichment"). O. Antonova classified special education programs for gifted children: enhancing, correcting, compensating models that focus on the strengths or weaknesses of the individual, or reinforce strong to compensate for the weak [2].

O. Antonova developed the model of giftedness based on the theory of abilities formulated by native researchers, which indicates the existence of anatomical, physiological and functional characteristics of a person (inclinations), which creates prerequisites for the development of individual psychological characteristics, which distinguish one person from another (abilities), the development and improvement of which takes place in the process of purposeful activities. The developer of the model has taken into account the main provisions of sociogene approach regarding the role of environment, society in the formation of outstanding ability; basic ideas of physiological approach concerning specifics, structure and functioning of the central nervous system; axiological approach, according to which giftedness is determined by the meanings of the individual consciousness. Important is also axiological approach aimed at study of a personality as a holistic phenomenon in its essential unity of the parties (individual, personality, identity); orientation on constant self-development and self-improvement, motivation for high achievement, pursuit of high performance, success in life; creative human activity at all stages of continuous education, the creation of necessary conditions for the
realization of creative potential. The author considers appropriate to use synergetic approach, according to which there is a certain self-organization of creativity in the society, which determines its need and creates social niches for people of different levels of creativity [1].

Other Ukrainian researchers – O. Burov and V. Kamyshyn – emphasize that giftedness as a phenomenon is manifested in a particular area of activity or in a number of areas in the form of successful activity. Like the previous author they prove that achievement of certain results that can be measured in qualitative degree (as a rule), or quantitative (indicators of direct activity or performance of special diagnostic tests). In the latter case there is a necessity to have general results of evaluation of such an activity for all children, as well as a quantitative measure of its performance of a particular child [3].

There is a great number of definitions of the notion "giftedness" in Ukrainian pedagogical discourse. Giftedness is considered to be a qualitatively special combination of abilities. Giftedness is also a set of common abilities that result in broad possibilities of a person, level and originality of his/her work. On the other hand, giftedness is an intellectual potential, a holistic individual characteristic of cognitive abilities for learning. In addition to the above mentioned, giftedness is a combination of inclinations, characteristic of the degree of expression and originality of natural preconditions of abilities. Sometimes giftedness is associated with internal conditions for outstanding achievements in some sphere. Giftedness is considered as a high level of development of personal abilities that allows the person to achieve special success in a particular activity. Giftedness is a talent to specific activities and unique creative abilities. Giftedness is a high level of intellectual and academic abilities.

In I. Voloshchuk opinion, the term "giftedness" means that pupils have unusual abilities to learn independently and to think abstractly and independently. Giftedness is not discrete but continuing phenomenon, cannot be said whether it exists or not, because everyone is gifted to a definite degree. Today it is also assumed that the degree of talent is the result of work of the person, owing to which something new is created or opportunities are open for easier reaching something that was done before with greater expenditure of time or energy [4].

The researcher outlines the following signs of giftedness:
1. Curiosity, a thirst for knowledge.
2. Intellectual activity.
3. The desire to learn, to explore the world; manifestation of persistence.
4. Hypersensitivity to the problems, the ability to see these problems where others do not see them.
5. Cognitive independence, constant immersion in the problem.
6. Preference to divergent, unusual, informal tasks with numerous variants of answers.
7. The flexibility and productivity of thinking.
8. Building associations easily, metaphoric thinking.
9. The ability to predict events.
10. High concentration.
11. Excellent memory.
12. A large amount of knowledge.
13. The ability to systematize the experience.
14. The criticality of thinking.
15. Sustainability and awareness of the interests.
16. Broad interests.
17. Perfectionism – the pursuit of excellence; dissatisfaction.
18. Social autonomy – independence from the opinions of others.
19. Cognitive egocentrism ("everyone should be as curious as I am").
20. Tolerance for others’ drawbacks.
21. Management and organization of group activities; the desire for leadership in young age; when a person gets older he/she prefers to be a "free artist".
22. Competitiveness.
23. The ability to be at the right time in the right place (good luck comes to those, who is ready).
24. Sense of humour [4].

In her turn I. Karabayeva lists signs of giftedness, focusing at intellectual giftedness, namely:
- sharpness of thinking;
- skills of observation;
- versatile curiosity;
- ability to express his/her opinion;
- knowledge of what his peers are not aware;
- exceptional ability to solve problem situations;
- fast mastering of basic concepts;
- easy memorization and retention of information [6].

It is common knowledge that identification of gifted children, who have certain abilities, is a complex problem. In the psychological literature there are two approaches to solve it. The first is based on the common system of assessment and provides the use of the tests. However, the limitations of this method are reasonably covered in studies by many researchers. Therefore, most researchers and practitioners use an integrated approach to the identification of giftedness that is based on methodology. I. Karabayeva describes methods of evaluation of intellectual sphere of the children of preschool age:
- direct observation;
- informal observation;
- individual interviews, questionnaires;
- tests using survey;
- standard intelligence tests;
- sociometric tests;
- recording of live events;
- journals with written fixation of conduct, statements;
- records of examples;
- records of activity [6].

In academic publications on the issue of gifted children the criterion of measuring giftedness is its comparison with other children or average level of pupils, but it is not always formalized, what should be understood by average values. O. Burov and V. Kamyshyn argue that this definition requires clarification, which depends on the number of tested, i.e., the group, in relation to which the question of talent of a particular child is set. The assessment should be carried out in relation to the following groups: age; ethnic (regional); gender; professional (specific institutions, for example, mathematical lyceum). These simplified criteria can be used to obtain quantitative degree of talent of the child. The researchers stress that quantitative evaluation should be based on creating and using a database of assessments of successful activity of a sufficiently large number of children of particular age or professional-
ily oriented (social, gender and so on) group. In this case assessment of giftedness should be a systematic assessment of the child’s development;
2) evaluation of a gifted child should be based on quantitative assessments of an average level of development of psycho-physiological, academic, social and other indicators of a relevant groups;
3) the level of child’s giftedness can be calculated as the capacity of development of his/her separate and general qualities;
4) the relationship of individual and average group values of the individual and general indicators allows to estimate the general and special giftedness of a child [3].

On measuring giftedness using non-experimental methods of research insists I. Karabayeva. Among the non-experimental methods the author names:
1) personal characteristics of preschool children. Observations in different types of activity, surveys of parents and teachers, interview with the child;
2) intellectual sphere;
3) observations in classroom, questioning parents and teachers, interview with a child;
4) psychological factors affecting manifestations of giftedness;
5) observations in different activities, surveys of parents and teachers, conversation with a child, talk with his/her pediatrician;
6) study of the influence of community (the type of family and social education);
7) observations for the work of teachers organizing different activities, surveys of parents and teachers, interview with a child [6].

Many native researchers study gifted education in foreign countries, especially in the USA and Great Britain. The research devoted to the study of gifted children in the United States was implemented by N. Telichko. The author analyzed the organization of education of gifted junior schoolchildren in the USA, focusing on the theories of intelligence as basic theoretical and practical approaches to identifying gifted and talented pupils based on the index IQ. It is established that absence of clear psychological-pedagogical definition of the concept “giftedness” and understanding of its content has led to socio-economic orientation of its interpretation, which reflected somehow in recent decades in state education policy of the USA concerning gifted and talented. Accordingly, the scope and content of work with this category of pupils using special educational programs was determined by the amount of funds allocated by the government for their implementation. Among the main directions of implementation of the educational policy of the United States concerning the training of gifted elementary school pupils, the researcher highlights the transformation of children and youth education in the status of American civil religion for the education of each next generation of citizens makes them not only self-confident, but also creative, ready for continuous self-education and self-development [8].

Famous Ukrainian researcher A. Sbruieva in the article “Gifted and talented education: organizational foundations and trends in the development of international cooperation” characterizes the activities of international organizations in the field of gifted and talented education and trends of international cooperation in this sphere. She analyzes economic, social-political, academic factors that actualize the problem, the mission and the main activities of the leading international organizations, primarily European Council for High Ability and the World Council for Gifted and Talented Children. Among the activities the author names conferences, professional education programs, research journal, newsletters, courses, summer schools, professional awards, international das/weeks/years etc. The researcher emphasizes that international cooperation in the field of gifted and talented education has multi-level, multi-disciplinary and multi-subject character [7].

The conclusions. Thus, the results of the analysis of the native research works on the problem of giftedness show that there is a number of definitions of the investigated notion. Some authors consider giftedness to be a qualitatively special combination of abilities and other ones define giftedness as a set of common abilities that result in broad possibilities of a person, level and originality of his/her work. Great attention of the native researchers is paid to measuring giftedness using qualitative and quantitative approaches.

Taking into account the fact that the article has covered one aspect of the problem of giftedness the objectives for further research can be the study of views of foreign researchers on the problem of giftedness, the theories of giftedness in native and foreign pedagogical and psychological literature.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)


Бойченко М.А. Поняття "одарённість" в українському педагогічному дискурсі

Аннотація. В статті розкрити підходи українських учених до визначення поняття "одарённість". Відповідно до Закону України "Про основні принципи державної підтримки одарених дітей та молодіжі на Україні" одареним вважається дитина до 16 років, яка є переможцем міських, регіональних, національних або міжнародних олімпіад, конкурсів або змагань і має офіційне письмове підтвердження цієї перемоги. Ребенок також вважається одареним, якщо його нагородили золотою медаллю за превосходні досягнення під час навчання в середній обов'язковій школі; ребенок залучался у до меншої міри трьох всесвітніх або міжнародних олімпіадах, конкурсах або змаганнях і має офіційне підтвердження цього участва. Подкріплюється, що визначення поняття "одарённість" українськими ученими значно відрізняється від сформульованого в нормативному документі, оскільки він ухващає різні аспекти цього поняття. Висновано, що основними підходами до визначення досліджуваного поняття в національному педагогічному дискурсі в сучасних умовах є якісний та кількісний.

Ключові слова: одарённість, одарений ребенок, поняття, педагогический дискурс, обучение одарёных детей
Charkova, D.A.
The Effect of Collaborative vs. Individualized Learning in the Cloud

Charkova, Denitza Anguelova, Assistant Professor
University of Plovdiv “Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

Abstract. The present study compared the effect of collaborative vs. individual learning of summary writing in a cloud-based instructional module. The participants were 98 college students enrolled in the Department of Math and Sciences at Plovdiv University, Bulgaria. The participants’ level of proficiency and summary writing skills were tested prior to the experiment in order to ascertain that the two experimental groups did not differ significantly at the onset of the instructional module. Learning outcomes were established through an immediate post-test and a delayed post-test of summary writing. Special measures were taken to guarantee the reliability of the summary scoring. The two groups’ immediate post-test and delayed post-test scores were compared through independent t-tests. The results showed a significant priority for the collaborative group on both the immediate post-test and the delayed post-test. These findings provide assurance that collaborative work in a cloud-based instructional module can lead to learning outcomes that are not only not inferior to individual work, but can even be superior.

Keywords: Cloud, cloud learning, collaborative learning, individualized learning, summary writing, web-based learning

Introduction and Background to the Study
The rapid advancement in Information and Communication Technology has opened up numerous opportunities for new platforms for teaching and learning. McLoughlin and Lee (2007, p.664) define these affordances as instrumental in how “we teach, communicate, learn and create knowledge.” As a natural consequence of the increasing role of cloud technologies, research about this new learning paradigm is also evolving (Butoi, Tomai, & Mocan, 2013.).

The diversity of cloud-based media and tools leads to a wide variety of methodological implications as to how these media and tools can be applied into the structure and design of specific learning modules. These, otherwise inspiring new tools, can also be disturbing because educators and course designers are faced with continuous dilemmas in choosing the most effective ways in which they can incorporate them in the teaching and learning process. These dilemmas can relate to the design and presentation of the input, the types and interactivity of the activities, and methods of assessment, as well as to the management of the virtual classrooms.

For example, due to its numerous affordances, cloud technology provides equal opportunities for both collaborative and individualized learning. However, the emphasis seems to be more on collaborative vs. individual learning tasks and modules. That is, most publications about cloud learning focus and promote its collaborative nature (Arancibia, Oliva, & Valdivia, 2013). Yet, no studies, at least to the knowledge of this researcher, has examined the effectiveness of collaborative cloud-based learning against individualized cloud-based learning. Providing empirical evidence for the better outcomes of collaborative vs. individualized learning through cloud technologies will bring assurance to instructors and course designers and will help them make informed decisions about choosing the most appropriate teaching approach.

Having been faced with the dilemma between collaborative and individualized structuring of cloud-based learning modules, and with conflicting feedback from students’ course evaluations for and against collaborative learning, this researcher set up to find evidence through an empirical investigation of the problem. The remaining sections of this paper describe the methodology, results, and conclusions of the study.

Purpose
The purpose of the present study was to examine the effectiveness of collaborative vs. individualized cloud-based learning in teaching summary writing to students enrolled in the Department of Math and Sciences at the University of Plovdiv, Bulgaria. The rationale for selecting summary writing as the focal point of interest is that the ability to write a good summary is of practical importance for students majoring in Math and Sciences since it partakes in all types of written assignments, such as technical reports and scientific papers, where published sources are reviewed and used as the framework of students’ own work.

Methodology
The study followed the Pre-test →Immediate post-test→ Delayed post-test design with two experimental groups (Kirk, 1995). This design was considered as the most appropriate way to establish the effectiveness of collaborative vs. individual learning in a cloud-based instructional environment since it involves strict control of the experimental conditions, allowing statistical comparisons between participants’ competences and skills prior to the treatment and after the treatment.

The experiment involved five inter-related stages. These stages were planned and executed in strict adherence to Kirk’s (1995) description of experimental research, such as determination of the treatment levels (collaborative vs. individual), specification of the experimental procedure, and formulation of statistical hypotheses to be tested through the experiment.

In Stage One, participants’ level of proficiency was established through a standard institutional English language test. In Stage Two, the participants were assigned to two experimental conditions (collaborative and individualized), and the proficiency levels of the two groups were examined for statistical differences through an independent t-test. In Stage Three, both groups were administered a pre-test in which they had to produce a 100-word summary of a short article about Adware programs. In Stage Four, both groups were taught how to write a summary, using exactly the same instructional input and tasks with the only difference being that one of the groups completed all stages of the instruction individually, whereas the other group completed
the tasks in team work through collaborative effort. In Stage Five, after the instruction was completed, the Immediate post-test was administered in which the participants had to write a 100-word summary of another short article about l-beta.com. In Stage Six, the experiment concluded with a Delayed post-test, administered four weeks after the Immediate post-test, which required writing a 100-word summary of a third short article about SimpleFiles.

According to Martella, Nelson, and Marchand-Martella (1999) for an instrument to be reliable it should produce consistent results; whereas for an instrument to be valid it should measure the construct it is intended to measure. In view of these principles, the three texts for the pre-test, immediate post-test, and the delayed post-test were selected with great care and attention to detail. First of all, all three tests discussed technical issues related to computer viruses and malware. Second, the readability statistics for each text were calculated, and some modifications were done where necessary, to make all three texts equal in length, sentence structure, sentence length, and vocabulary difficulty (Flesch, 1948; Kincard, Fishburne, Rogers, & Chisom, 2008).

Other reliability measures included keeping strict control over the testing environments and making sure that all three tests were performed under the same conditions. Specifically, all three tests were administered online, within a time limit of 20 minutes, and with a word limit of 100 words.

Research Hypothesis
As already mentioned in the introduction, empirical research about the effectiveness of collaborative vs. individualized learning in a cloud-based teaching context is lacking in the respective literature. For this reason, it was considered inappropriate to formulate a firm hypothesis about which type of experimental condition will produce better results. Therefore, the hypothesis was stated as non-directional:

Research Hypothesis: There is a significant difference in the effectiveness of collaborative and individual learning of summary writing in English in a cloud-based instructional environment. This hypothesis is formulated below in terms of the corresponding Null and Alternative Hypotheses.

Ho: Mean collaborative group = Mean individualized group
Ha: Mean collaborative group ≠ Mean individualized group

Participants
The participants in the pedagogical experiment were 98 college students enrolled in the Department of Math and Sciences at Plovdiv University, Bulgaria. Specifically, there were 54 participants in the collaborative group and 44 in the individual group. Within the collaborative group, there were 36 male and 18 female participants, and within the individual group there were 28 male and 16 female participants.

For the reliability of the results, it was crucial to ascertain that the proficiency levels of the participants in the two groups were not statistically different, participants’ placement test results were compared through an independent samples t-test (Martella, Nelson, & Marchand-Martella, 1999). The t-test results were interpreted under the equality of variances and showed that the two groups were not significantly different in their overall English language proficiency, t(96) = 1.834, p = .07, Cohen’s d = .37. The low value of Cohen’s d = .37 provided further confirmatory evidence that the English language proficiency of the participants in both conditions was similar and should not be a concern for establishing the unbiased effect of the treatment (See Cohen, 1988).

Reliability of scoring of the pre-test, immediate post-test, and delayed post-test summaries
Following Brown and Abeywickrama (2010), an analytic scoring rubric including five assessment categories was created to serve the purposes of scoring the summaries that were produced by the participants. The rubric included 2 criteria that captured the macro-skills content and organization, and 3 criteria for the micro-skills, namely lexical appropriateness (vocabulary) grammatical appropriate-ness and mechanics (spelling and punctuation). The scoring scale ranged between 2 to 6, where 2 = poor and 6 = excellent, the Bulgarian grade assignment system. If a summary met all the requirements in all five categories, it would be awarded 6 points for each component. The contribution of each of the five components was weighted in order to give more importance to those components that are essential for summary writing.

The scoring rubric was created with the help of an assessment expert. It was critically evaluated by a team of writing and assessment specialists and subsequent corrections and improvements were made based on the recommendations of the team of specialists. It was made sure that the rubric covered all essential elements of summary writing and that the criteria were consistent across the levels of performance.

The revised rubric was used by the researcher and another independent writing specialist to score each of the 294 summaries written by the participants in the pre-test and the two post-tests. Each rater assigned an independent score for content, organization, grammatical appropriateness, lexical appropriateness, and mechanics. Once the scoring was completed, raters compared their scores, focusing on the ones that were different. For those scores that showed disparity between raters, they returned to the specific summaries and agreed on a compromise score, applying the criteria of the rubric. Once all disparities in scoring were solved, the scores for each of the five criteria were weighted and the total scores were calculated.

Data Analysis and Results
In view of the experimental nature of the present investigation, the methods of data analysis included statistical tests. For the purpose, all data were entered in the PASW Statistics for Windows, Version 18.0. Since the independent variable included two groups (collaborative and individualized) and the dependent variables (the three tests) were measured on an interval level, it was considered that the t-test for independent samples was the most appropriate statistical procedure as recommended by Martella, Nelson, and Marchand-Martella, (1999). Specifically, three t-test comparisons were conducted in as follows: 1) on the pretest summary writing scores; 2) on the immediate post-test summary writing scores; and 3) on the delayed post-test summary writing. All three t-tests were performed at level of significance alpha = .05
Before the t-tests were conducted, the assumption of equal variances between groups was checked through Levene’s test of equal variances. This assumption is important for the interpretation of the results of a t-test according to George and Mallery (2009). All three tests met the assumption of equality of variance since all of them had a Sig value bigger than .05, respectively Sig = .797 for the pre-test, Sig = .166 for the immediate post-test, and Sig = .649 for the delayed post-test. Accordingly, all three t-test results were interpreted under the assumption of equality of variances.

Subsequently, the results of the t-tests (See Table 1) revealed that there was no significant difference between the two groups on the pre-test in their summary writing scores, $t(96) = 1.282, p = .203$, Cohen’s $d = .08$. This lack of significant differences on the pre-test provided further evidence that at the onset of the pedagogical experiment the two groups were very similar in their ability to write summaries in English. This piece of evidence is extremely important for establishing the unbiased effect of the two treatment conditions and the distinctive learning benefits of the cloud-based instruction for each group.

### Discussion and Conclusions

As discussed in the introduction of this paper, the unprecedented advancement of modern technology and the Internet have provided a plethora of new tools for teaching and learning. Cloud-based instruction is one of these recent educational innovations, which holds numerous opportunities for collaborative and individualized learning. Despite the emphasis given to collaborative learning in ICT related publications (Arancibia, Oliva, & Valdivia, 2013), research is lacking in empirical support for the superiority of collabora-tive vs. individualized learning through cloud-based tools. In view of this lack, the present study aimed to provide empirical evidence that can possibly be useful to curriculum and course designers, who maybe asking themselves as to which approach to use when designing cloud-based lessons and modules.

As seen from Table 1, for the immediate post-test the collaborative group achieved 87% fulfillment of the require-ments for summary writing, whereas the individualized group had 83% achievement. This difference was found to be significant by the statistical analysis, $t(96) = 2.241, p = .027$, Cohen’s $d = .48$, providing evidence against the Null hypothesis ($Ho$: Mean collaborative group = Mean auto-nomous group) and in favor of the Alternative Hypothesis with a significant priority for the collaborative group, $Ha$: Mean collaborative group > Mean individualized group.

The better performance of the collaborative group was sus-tained on the delayed post test as well. The t-test results showed statistical evidence against the Null hypothesis ($Ho$: Mean collaborative group = Mean individualized group), $t(96) = 1.991, p = .049$. In other words, the Alternative Hypothesis was accepted in favor of the collaborative group which had a 90% achievement vs. 87% by the individual group.

### Table 1. Results of the effectiveness of collaborative vs. individualized learning in the cloud

<table>
<thead>
<tr>
<th>Tests</th>
<th>Collaborative</th>
<th>Individualized</th>
<th>t-test results</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>N  M  SD   %</td>
<td>N  M  SD   %</td>
<td>t   df  Sig  Effect size</td>
</tr>
<tr>
<td>Pre-test</td>
<td>54 4.59 .59 72</td>
<td>44 4.64 .59 73</td>
<td>1.282 96 .203 .08</td>
</tr>
<tr>
<td>Immediate post-test</td>
<td>54 5.34 .44 87</td>
<td>44 5.15 .36 83</td>
<td>2.241 96 .027* .48</td>
</tr>
<tr>
<td>Delayed post-test</td>
<td>54 5.49 .36 90</td>
<td>44 5.34 .38 87</td>
<td>1.991 96 .049* .41</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Note: A single asterisk marks a significant difference at level of significance alpha = .05

Considering the strict steps that were taken to ascertain the equality of the two experimental groups at the onset of the experiment, the results of the present study suggest that the learning outcomes of cloud-based instruction can be better when the students are asked to complete the tasks collaboratively, in team work, than when they are asked to worked on the same tasks individually. These findings were supported by statistically significant results and thus provide empirical support for claims that cloud technology is conducive to collaborative learning.

However, it should also be noted here that despite the fact that the statistical tests showed a significant priority for the collaborative group, the actual difference in achievement between the two groups was that big, as shown by the close percentages of achievement and rather small effect size values of the differences in means between the groups. In other words, the statistical priority of the collaborative group should not be interpreted to the detriment of the individual group. Rather, it should be taken as an assurance that collaborative work in a cloud-based instructional module can lead to learning outcomes that are not only not inferior to individual work, but may even be superior.

The findings of his study not only reinforce the benefits of collaborative learning in a cloud-based instructional module, but also call for more research on the same problem with different learning tasks. It should also be noted here that some learning tasks or objectives can be more amenable to collaborative learning, whereas others maybe more conducive to individualized learning. In addition, feedback from the learners and correlating this feedback with the learning outcomes can bring further valuable insights into the effect of collaborative vs. individualized learning in the cloud.
REFERENCES


Шаркова, Д.А.
Сравнение между эффективностью экипной и индивидуальной работы в Облаке

Аннотация: Целью данной статьи является сравнение эффективности экипной работы с индивидуальной работой при создании резюме. Эксперимент следовал методике, вполне вынесенной в пространствах Облака. В исследование были включены 98 студентов на факультете математики и информатики Пловдивского университета имени Панаса Гилендарского в Болгарии. Уровни владения английским языком каждого студента, как и их умения писать резюме были установлены до приложения метода с целью доказать, что обе группы на одном стартовом уровне по этим параметрам. Результаты проанализированы с помощью непосредственного теста и теста прочности знаний на основе создания резюме в Облаке. Были применены конкретные методы, гарантировавшие надежность результатов резюме. С помощью независимых t-тестов были сравнены непосредственный тест, как и тест на прочность знаний обеих групп. Результаты показывают значительное преимущество в пользу группы, работающей в экипах, по обоим тестам после применения метода в Облаке. Эти данные дают уверенность исследователю утверждать, что коллективная работа в Облаке может привести к результатам, которые не только не уступают тем, достигнутым в индивидуальной работе, но даже превосходят их.

Ключевые слова: Облако, обучение в Облаке, индивидуальная работа, экипная работа, создание резюме, обучение на основе уэб
Tkachenko O.B.

Evaluation of the USA Teachers’ Pedagogical Activity by Students

Olena Borysivna Tkachenko, Candidate of Pedagogical Sciences
Chair of Foreign Languages, Sumy National Agrarian University, Sumy, Ukraine

Abstract. The article highlights some information about the specialties of evaluation of the USA higher school teachers’ pedagogical activity by students. On this bases, the essence of the concept “evaluation of a teaching staff” and its types are defined. The main approaches, principles and methodology concerning evaluation of pedagogical workers’ activity are defined. The purpose and procedure of evaluation of teachers’ pedagogical activity by students in higher educational establishment of the USA are viewed. During the study it was concluded, that the most popular method of evaluation of higher school teacher’s pedagogical activity in the USA is the method which is based on students’ questionnaire.

Keywords: students, pedagogical activity, questionnaire, evaluation of quality, methods of evaluation.

Today the problem of higher school teachers’ pedagogical activity in the USA in opinion of government and society is very popular and important. It is known that the system of education in the USA is decentralizing where each state has its essential system and decentralizing management of education at the considerable autonomy of territorial organs of management and educational establishments. The above-mentioned testifies about complication of only national conception of evaluation of pedagogical workers.

According to definition given by a well-known scientist U.S. Alferov “evaluation of a teaching staff” is a systematic study and verification of person’s duties or qualification, or both in relation to some concrete aim of any higher educational establishment. He distinguishes two types of teachers’ evaluation: Formative Evaluation (Current) – performed during the year, intended for the improvement of professional teachers’ activity. Such type of evaluation allows not only perform control after current teacher’s activity but correct it, stimulate formation of new abilities, and induce a teacher to the professional development. In its term, Summative Evaluation – does not carry a forming function, its aim to make judgment and estimate, if a teacher corresponds to the professional requirements from the point of view of his qualification and quality of professional activity [1, p.23].

Approaches to the evaluation of teachers’ activity in the USA are the following: success of education at any level depends on teachers, and it is in a great deal determined by personal internals and level of his/her professionalism; estimation of teachers’ activity is done periodically, can improve a moral climate in a collective and can improve a moral climate in a collective and can improve a moral climate in a collective and assist forming of a strong and effective department; most colleges and universities of the USA have or must have a package of official records, which contain concrete information about the process of estimation of teachers’ pedagogical activity, and, in particular, information about who, how often and by whom it must be done, about evaluation forms, who can use them, and which of them can be fixed in the teacher’s personal file.

One of the major principles, on which the estimation of teacher’s activity is based abroad is priority of a personality. In the USA in the standards of teacher evaluation there is a requirement: estimation must correspond to generally accepted norms; be ethic, not to lower human dignity, come forward as a mutual bilateral process. Next to this there is an obligation: pedagogical workers themselves must take an active part in the development of evaluation programs and criteria of estimation.

Methodology of estimation of quality the USA teachers ‘activity can be as quantitative (digital) – makes easier comparison of teachers’ activity and qualitative (shown in a verbal form). Choice of methodology of estimation of teachers’ pedagogical activity is determined by the structure of higher educational establishment, its category and its role and place in a scientific activity of a higher educational establishment [10]. Among the methods of pedagogical workers’ evaluation there are both traditional and those which appeared relatively recently:

- method of observation (performed by members of territorial bodies of education and experienced teachers);
- method of rating (performed by the university administration);
- method of peer evaluation (performed by experienced teachers and colleagues);
- method of clinical observation (performed by a teacher-methodist);
- method of self-evaluation (performed by a teacher himself);
- method of teachers’ portfolio (performed by a teacher himself)
- method of evaluation of teachers’ activity by students and post-graduates[1].

The procedure of evaluation of teachers’ activity is difficult. The system of estimation, which is used by a concrete department of the USA, depends on requirements which exist in a concrete institute and accepted procedures. The leader together with inferior personnel decides what procedures of estimation will be expressed by quantitative or qualitative marks.

In the result of a scientific search it was noticed that the most widespread method of estimation of higher school teachers’ activity in the USA is the method which is based on students’ questionnaire. Mark that in foreign universities procedure of evaluation of teaching by students is being used for a long time, well worked out, and positively perceived by students and teachers.

As undertaken study testifies, evaluation of teachers’ pedagogical activity by students in higher educational establishment of the USA is used in order to:

- improve the quality of educational process and teacher’s status at the university;
- perfect quality of educational disciplines;
Interesting there are results students’ questioning of the American universities concerning what internals a modern university teacher must own. Respondents specified that a teacher must use time, humor and spontaneity at the class wisely; treat carefully the questions of different racial students belonging; be sensitive to students, ready to give consultations in extracurricular time; at the examination ask only those questions which were discussed during the semester in a class [3].

As research witnessed, taking into account students’ opinion different types of questionnaire of both direct quantitative estimation and open forms are used at the USA universities. As an example, the questionnaire of Evans School Course Evaluation Survey can serve. According to it students must evaluate the quality of teachers’ activity according to such positions: personal interest to the course, clarity of its aims, understanding of requirements to the students, useful efficiency of educational time, availability of a teacher for giving help during work at classes and after them, clarity of exposition of the material, personal interest of a teacher in students’ success, accordance of control materials to the content of a course, control objectivity, teachers usefulness for students.

Sometimes during the students’ questionnaire there are limitations as to the questions (as a rule not more than 10 – 12 questions are asked) which are connected with the content of educational course and teacher’s activity and two additional questions of general character are asked, for example: “What did you like in the program of a course most of all? " and " What didn’t you like in the program of a course?”. Note that in a number of large universities the results of student estimation of individual courses of concrete teachers are published and become popular.

Conclusions. To sum up, one of the advantage of European education is its democratization and transparency. A free choice of educational disciplines, access to teachers’ ratings is a present time characteristic feature of the leading European universities. Regular students’ questioning, sociological researches, participation in making of teachers’ ratings are an integral part of students’ work self-government organs and university administration. Approaches to the evaluation of higher school teachers’ pedagogical activity in the USA is conditioned by an internal logic system of the country, principles of post structure, conditions of reception to teachers’ work and methods of estimation of teachers’ pedagogical activity, directed to provide the quality of educational process. The most popular method of evaluation of higher school teachers’ pedagogical activity is the method which is based on questionnaire of students. European universities have a good practice annually to make teachers’ ratings public. And only the best specialists can continue their activity at the university.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)


Ткаченко Е.Б.
Оценивание педагогической деятельности преподавателей США студентами

Аннотация. В статье приведена информация об особенностях оценивания педагогической деятельности преподавателей США студентами. На этой основе определена сущность понятия «оценка педагогического состава» и главные типы оценивания. В данной статье рассматриваются цели и процедура оценивания педагогической деятельности студентами. Во время исследования сделан вывод о том, что метод оценивания педагогической деятельности преподавателей, который базируется на оценивание студентов, является наиболее популярным в США.

Ключевые слова: студенты, педагогическая деятельность, анкета, оценка качества, методы оценивания
Антоненко О.В.
Компетентнісний підхід в освіті як проблема теорії і практики професійної підготовки вчителів іноземних мов

Антоненко Олександра Вікторівна
аспірантка загальноуніверситетської кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет, м. Херсон, Україна

Анотація. Країни Європейського Союзу дієвим інструментом забезпечення якості освіти визнали компетентнісний підхід, який сьогодні утверджується в більшості європейських національних освітніх систем, зокрема в Україні. У статті представлено аналіз понять «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід» у контексті визначення теорії і практики підготовки майбутніх вчителів іноземних мов.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, професійна компетентність вчителів

Постановка проблеми. Однією з найвирішальніших ознак сучасної європейської освіти є її компетентнісна зорієнтованість, яка вже віддає перевагу як на рівні теоретичних досліджень, так і на практичному рівні. Українська педагогічна наука вже має певні напрацювання в цьому напрямі. Проблему компетентності на рівні різ них аналізу розробляли С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність у відношенні до ефективного застосування знань), А. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів), А. Михайличенко, В. Аніщенко (професійна підготовка в основі стандарту компетентності), В. Луговий, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, О.Савченко (проблема компетентностного підходу у професійній підготовці майбутнього педагога).

Формування професійних компетентностей майбутніх вчителів є одним з найважливіших завдань, що висуваються перед вищою школою у світлі модернізації всієї системі вітчизняної освіти.

Актуальність. Аналіз світових тенденцій в галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує зростання вимог до педагогічного професіоналізму і особистих якостей учителя. На думку вчених, основними проблемами, з яких мають справу вчителі початку ново го тисячоліття є:– постійне усунення змісту освіти, підвищення рівня освітніх стандартів;– самостійна постанова й вирішення творчих і дослі дницьких завдань;– ускладнення проблеми виховання підростаючого покоління;– неперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання, новими досягненнями вітчизняного і зарубіжного досвіду;– розв’язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок з таких схожих з педагогікою на ук, як філософія, психологія, економіка, правознавство, кібернетика;– робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформацій них технологій у навчально-виховному процесі.

Усе це може здійснювати вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелектуальності, духовно-моральним потенціалом, конкурентоспроможністю, здатний до неперервної освіти. У зв’язку з цим актуальним стає питання компетентностного підходу в освіті.


У словнику Webster's Online Dictionary стверджується, що саме слово competence в англійській мові з’явилось до 1590 року. ("Competence" was first used in popular English literature: sometime before 1590) [2].

В інтернет-енциклопедії Wikipedia.org, створеної спільними зусильами багатьох людей, поняття competens трактується як компетенція у вузькому сенсі, а термін competence - як загальна компетенція, тобто компетентність.

На думку М.Є. Бершадського, «поняття компетентності (від lat. competens – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу, володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Компетентність людини (за словнику Webster’s Online Dictionary стверджується) має трійчастину природу: знання, уміння і навички, що вона розробляється в різні періоди життя, але навіть у вітчизняній педагогічній науці це-то є проявом компетентності, розвинених творчим потенціалом, навичками і можливостями вчителя з високою компетентності. Кібернетика, як сучасна підмножина класичних наук, є ядром системи, що формує параметри системи, які впливають на формування компетентності, розвинених творчим потенціалом, навичками і можливостями вчителя з високою компетентності. Кібернетика, як сучасна підмножина класичних наук, є ядром системи, що формує параметри системи, які впливають на формування компетентності, розвинених творчим потенціалом, навичками і можливостями вчителя з високою компетентності. Компетентність містить не лише когнітивну й операційно-технологічну складові, а й стосується індивідуально-забезпечення, креативної та інших сфер особистості.

Під професійною компетентністю педагога розуміють особисті можливості вчителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього вчителю необхідно знати педагогічну теорію i уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність учите ля – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [8].

Цілій ряд чинників зумовлює актуалізацію компетентнісного підходу в освіті. Сюди можна віднести...
проблеми навколошнього середовища у зв'язку з пе- реходом до постіндустріального суспільства, дина- мізм життєвих процесів, колосальне збільшення інфо- рмаційних потоків. Активно задіяні ринкові механіз- ми в суспільстві, зросла професійна мобільність, з'яв- лися нові професії, змінилися вимоги до них – вони стали більш інтегрованими, менш спеціальними.

За цих обставин з'явилася необхідність формування особистості, яка вміє жити у нових умовах. Виклики часу диктують такі якості особистості як: відповідаль- ність, стресостійкість, творчий потенціал, здатність виконувати конструктивні та компетентні дії в різних видах життєдіяльності. Стає зрозумілим, що для ус- пішної професійної діяльності особистості вже недо- статньо отримати вищу освіту і на тому зупинитися – виникає потреба постійно поповнювати свої знання, удосконалювати свої уміння, набувати досвіду і знань з інших галузей.

Дослідники компетентнісного підходу до навчання пропонують кілька класифікацій ключових компетен- цій. За однією з них (автор А.В. Хуторський), ключо- вими освітніми компетенціями є [10]:

1. Ціннісно - сенсова.
2. Загальнонавчальна.
3. Навчально - пізнавальна.
4. Інформаційна.
5. Комунікативна.
6. Соціально - трудова.
7. Особистісного вдосконалення.

Дана класифікація найбільш відповідає вимогам компетентнісного підходу. Розглядаючи сутність компетенцій ми виділяємо такі:

1. Ціннісно-сенсова компетенція забезпечує меха- нізм самовизначення учня в ситуаціях навчальної та іншої діяльності. Вона демонструє, як його ціннісні орієнтири, чи здатний він розуміти свою роль і приз- нання в соціумі, чи може вибрати установки для сво- їх рішень і вчинків, відповідально чи студент ставить- ся до вибору рішення. Учні оновують інтернаціоналістичність у формуванні компетенції, беручи участь в моральних бесідах, в ситуа- ціях морального вибору вчинків.
2. Загально-навчальна компетенція дозволяє учням долучитись до діалогу культури, з'ясувати культуроло- гічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки та релігії в житті людини. Одно- часно дана компетенція показує, наскільки учень компетентний у побутовій та культурно- досвідченої сфері (наприклад, при організації вільного часу).
3. Навчально-пізнавальна компетенція включає в себе елементи логічної, методологічної, загальнона- чальної діяльності, стійкість з усвідомленими об’єк- тами. Сюди відносяться знання та вміння організації цілекопланування, планування, аналі- зу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. Так, наприклад, студентам пропонується ще раз перевірити власну роботу (гімнастичний тест, твір), вже перевірену викладачем, але без виправи- них помилок. Учитель докладно обговорює з ними причини появи помилок, учні виконують роботу над помилками, проробляють ще раз вправу, спрямованих на краще засвоєння матеріалу, аналізують неточності стильно і форми. На наступному етапі вони виконують повторну роботу з урахуванням всіх попередніх за- уявень.

4. Інформаційна компетенція забезпечує навичками діяльності студента по відношенню до інформації, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також у навколишньому світі. Саме інформаційна компетенція в сучасному світі є запорукою успішної реалізації в різних сферах спілкування, в тому числі і професійно. Для цього потрібно: знаходити потрібну інформацію в різних джерелах як на паперових, так і на електронних носіях на різ- них мовах, вибирати необхідну інформацію, виділяючи головне і другорядне, визначати ступінь достовірності інформації шляхом порівняння з інформацією з інших джерел і ставити її під сумнів, ефективно використовувати отриману інформацію, зберігати інформацію, захистити її від небажаних користувачів.

5. Комунікативна компетентність включає знання мов, способів взаємодії з оточуючими і віддаленими людьми і подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролевими в колективі. Студенти опановують даної компетенцією в різних інтересах, наприклад, асоціативних підходах.

6. Соціально-трудова компетенція тісно пов'язана з компунікативною компетенцією. О.Н. Толстой вважав, що «в людині закладені безмежні джерела творчості. Потрібно їх звільнити і розкрити. І зробити це, не за- ламуючи рук з благанням до справедливості, а став- лячи людину в інші, зовнішні, умови». Соціально-трудова компетенція направляє вміння володіння різними соціальними ролевими в сфе- ре цивільно-господарської та соціально – трудової дія- льності. Основний спосіб – рольова гра, в ході якої студенти не просто практикуються у використанні мовних навичок, а й готують себе до майбутніх соціа- льних ролей [6].

7. Компетенція особистісного самовдосконалення спрямована на освоєння способів фізичного, духовно- го та інтелектуального саморозвитку, емоційної само- регуляції та самопідтримки. У даній формі використовується використання викладача, його стиль спілкування з людьми, його духовні цінності та приоритети.

В основі навчання іноземної мови більшою мірою знаходяться не предметні компетенції (хоча вони мають відображення в навчальних стандартах), а ключові компетенції, як більш універсальні. Саме вони дають можливість для формування студента як суб’єкта на- вчальної діяльності та виховання його особистості. Згідно компоненту державних освітніх стандартів початкової загальної, основної загальної та середньої (повної) загальної освіти, 2004 року, вони визна- чають вивчення іноземних мов повинне бути спрямовано на розвиток [5]:

- комунікативної компетенції, що включає мовну компетенцію, тобто здатність ефективно використо- вувати досліджувану мову як засіб спілкування та пізнавальної діяльності;
- мовної/лінгвістичної компетенції, тобто оцінювання мовними засобами відповідно до теми та сфери спі-
лкування і вміння оперувати ними в комунікативних їхніх цілях;
– соціокультурної компетенції (що включає соціолінгвістичну), тобто знання про соціокультурну специфіку країни/країн мови, що вивчається, вміння будувати свою мовну і немовну поведінку адекватно цій специфіці, вміння адекватно розуміти її інтерпретувати лінгвокультурними фактами;
– компенсаторну компетенцію, тобто вміння виходити з положення при дефіциті мовних засобів у процесі іншомовного спілкування;
– навчально-пізнавальну компетенцію – подальший розвиток спеціальних навчальних умінь, що дозволяють удосконалювати володіння іноземною мовою і використовувати його для продовження освіти та самоосвіти.
Саме такими компетенціями має володіти учителі іноземних мов. Це є основою його професійної компетентності.
Комунікативна компетенція та її складові дещо по-різному трактуються в зарубіжній та вітчизняній методичній традиції різними науково-практичними школами, які, тим не менш, в основному, збігаються в її описі.
Не буде перебільшенням стверджувати, що комунікативна компетенція в широкому сенсі лежить в основі всієї людської діяльності. На нинішньому етапі розвитку інформаційного суспільства, з виникненням нових засобів комунікації ми здатні перетворюватися на інтелектуально-емоційний розвиток індивіда.
Цей зв’язок між формуванням комунікативної компетенції і розвитком особистості підкреслюється і у компоненті державного стандарту загальної освіти 2004, де поряд з метою охоплення комунікативною компетенцією ставиться й інша мета, а саме: "розвиток і виховання здатності до особистісного та професійного самовизначення, соціальної адаптації і формування активно життєвої позиції громадянина і патріота, а також суспільно-міжкультурної взаємодії; розвиток таких особистиських якостей, як культура спілкування, вміння працювати у співпраці, у тому числі в процесі міжкультурного спілкування; розвиток здатності і готовності до самостійного вивчення іноземної мови, до подальшого самоосвіти з його допомогою в різних галузях знання; набуття досвіду творчої діяльності, досвіду проекто-дослідницької роботи з використанням досліджуваної мови, в тому числі в руслі обраного профілю".
Комунікативна компетенція є, з одного боку, предметною компетенцією: іншомовна комунікативна компетенція належить предметної області «іноземна мова»; комунікативна компетенція у рідній мові належить предметній області «українська мова». З іншого боку, це ключова міжпредметна компетенція, без якої неможливе безпосереднє і опосередковане спілкування в жодній області, неможливе зберігання, передача і збільшення наукового та побутового знання. Поза комунікativною компетенцією неможливе існування людської цивілізації та самої людини як Homo sapiens.
У вумовах переходу від знаннясного підходу в навчанні до компетентнісного, зміни ціннісних орієнтацій викладачу необхідні нові методи і технології які дозволяють вчителю виявити наявні в студенти знання, актуалізувати їх, додавати те, чого не вистачає, структурувати навчальний матеріал, вчити не просто запам’ятовувати і відтворювати, а застосовувати їх на практиці. Методи, які організують навчання через бажання, активізують навчання учнів, стимулюють їх природну допитливість, мотивують інтерес до надання знань.
Висновки. Компетентнісна переорієнтація української освіти – це актуальна складна теоретична і практична проблема, адже реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх вчителів іноземних мов перебуває у процесі, а вища школа України перебуває у процесі, а вища школа України ще не на- буда достатнього досвіду щодо його втілення.
Протиріччя між реальним рівнем професійної компетентності вчителя сучасними вимогами до його особистості загострюють необхідність пошуку шляхів його формування і розвитку, уточнення її структури.
Основним компонентом і основним завданням системи вищої освіти педагогічних кадрів як ціле спрямованого, спеціально організованого процесу становлення професійно-компетентності особистості.
Головною метою цього процесу є приведення професійної компетентності вчителів сучасними вимогами до його особистості загострюють необхідність пошуку шляхів його формування і розвитку, уточнення її структури.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)
Antonenko A.V. Competence approach in education as the theory and practice of teacher training

Abstract. The European Union effective tool in quality assurance admitted competence approach, which is now was confirmed in most European national education systems, particularly in Ukraine. The article presents an analysis of the concepts of "competence", "competency", "competence approach" in the context of the definition of the theory and practice of training future teachers of foreign languages.

Keywords: competence, competency, competence approach, professional competence of teachers

Antonenko A.V. Компетентностный подход в образовании как проблема теории и практики профессиональной подготовки учителей иностранных языков

Аннотация. Страны Европейского Союза действенным инструментом обеспечения качества образования признали компетентностный подход, который сегодня утверждается в большинстве европейских национальных образовательных систем, в частности, в Украине. В статье представлен анализ понятий «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход» в контексте определения теории и практики подготовки будущих учителей иностранных языков.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, профессиональная компетентность учителей
Боденко Т.В., Русина Н.Г.
Оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах

Україна визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, тому відбувається модернізація освітньої діяльності в контексті європейських вимог; де-дальні наполегливіше працює над практичними прийняттями до Болонського процесу. Участь у Болонському процесі – відповідь на спільні виклики, що стоять перед системами вищої освіти європейських країн. ЄПВО (Європейський простір вищої освіти) – це не єдина система вищої освіти, а об’єднання 46 національних систем, що розвиваються відповідно до спільно погоджених принципів. ЄПВО сприяє узгодженню, сумісності, порівняльності та визнанню різноманітних систем вищої освіти. Він не вимагає уніфікації змісту, але здійснює цілодобову систему оцінювання, модульно-ретроспективна система, студенти, компетентності, вищий навчальний заклад.

На виконання наказу Міністерства освіти і науки України від 16 жовтня 2009 року № 943 всім вищим навчальним закладам (ВНЗ) надіслані для практичного використання Методичні рекомендації щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах (Лист МОН № 1/9-119 від 26.02.10 року). Так в 14 пункті мова йде про оцінювання знань студентів, а саме: форми проведення, контроль успішності студента здійснюється з використанням методів і засобів, що визначаються вищим навчальним закладом. Академічні успіхи студента визнаються за допомогою системи оцінювання, що використовується в вищому навчальному закладі, реєструється прийнятим у вищому навчальному закладі чином з обов’язковим переведенням оцінок до національної шкали та шкали ECTS.

ЕПВО – це система, яка створена для забезпечення єдиної міждержавної процедури оцінювання навчання, системи виміру і порівняння результатів навчання, їхнього академічного визнання і передачі від одного з академічних закладів до інших, у вищому навчальному закладі, реєструється прийнятим у вищому навчальному закладі чином з обов’язковим переведенням оцінок до національної шкали та шкали ECTS. ЕПВО вимірює і порівнює результати навчання, їх академічний визнання і передачі від одного з академічних закладів до інших, у вищому навчальному закладі, реєструється прийнятим у вищему навчальному закладі чином з обов’язковим переведенням оцінок до національної шкали та шкали ECTS.

Процес контролю якості сучасної освіти суттєво змінився. Це пов’язано з реформуванням системи вищої освіти та введенням у процес навчання кредитно-модульної системи, що використовується в вищому навчальному закладі і є критерієм визнання якості освіти. У робочій програмі з дисципліни «Сучасні інформаційні технології» для студентів I курсу Київського національного університету імені Тараса Шевченка укладачами чітко передбачені та прописані критерії оцінювання знань студентів, а саме: форми проведення, контроль успішності студента.

Контроль успішності студента здійснюється з використанням методів і засобів, що визначаються вищим навчальним закладом. Академічні успіхи студента визнаються за допомогою системи оцінювання, що використовується в вищому навчальному закладі, реєструється прийнятим у вищому навчальному закладі чином з обов’язковим переведенням оцінок до національної шкали та шкали ECTS.
ну діяльність і є результатом навчаць на певному рівні вищої освіти [6].

Сьогодні існують суперечності: а) між вимогами щодо шляхів модернізації освітнього процесу з засто-
суванням компетентнісного підходу процесу навчання та його якості з неоправданою методологією, теорії й застосованості цього підходу навчання у ВНЗ; б) між необхідністю впровадження компетентнісного підходу, недостатньою обізнаністю викладачів з методикою та методикою його впровадження; в) між об'єктивною потребою підготовки студентів до самостійної пізнавальної діяльності і недостатніми навичками їх оцінювання для подальшої професійної діяльності.

Контроль – є невід’ємним елементом освітньої діяльності за допомогою якого забезпечується зовнішній зв’язок від студента до викладача, що вплине позитивно на процес навчання, формування інформаційної кultури та компетентностей, а також буде мотивуючим фактором пізнавальної діяльності студентів [7].

Для прикладу нами розроблено критеріїціонування рівня знань студентів з дисциплін «Сучасні інфо-
рмационні технології», який складається з:
– поточного контролю: виконання практичних завдань, усна відповідь, домашні завдання, письмові контрольні роботи, написання та захист реферату;
– підсумкового модульного контролю (змістовий модуль): складання тесту;
– комплексного підсумкового модульного контролю (залік): складання тесту, виконання індивідуально-
го практичного завдання [3].

Для підвищення успішності студента викладач повинен дотримуватись таких рекомендацій:– рационально планувати учебний процес по задачам дисципліни;
– контролювати порядок засвоєння кожним студентом проїденого матеріалу (обов’язково враховуючи загальну кількість студентів у групі);
– всебічно та об’єктивно оцінювати виконання завдання кожним студентом;
– чітко та об’єктивно визначати підсумкову оцінку з курсу, із обов’язковим врахуванням поточної успішності та складанням заліку чи іспиту;
– за результатами поточного рейтингу вирішувати питання про можливість виставлення підсумкової оцінки без складання екзамену чи заліку [8].

Отже, контроль знань студентів у ВНЗ здійснюється за модально-результативною системою [3].

Критерії оцінювання: вчасність виконання, обсяг виконаної роботи, публічний захист (стосовно реферату та презентації).

Оцінювання за формами контролю:
– поточний контроль: виконання практичних завдань, усна відповідь, виконання та оформлення індивідуальних завдань, виконання самостійних робіт, письмові контрольні роботи, написання та захист реферату;
– підсумковий модульний контроль (змістовий модуль): комп’ютерне тестування;
– комплексний підсумковий модульний контроль (залік): комп’ютерне тестування, виконання індивідуальні завдання.

Співвідношення складових у змістовому модулі:
– практичне завдання – до 4 балів;
– усна відповідь – 1 бал;
– індивідуальне практичне завдання – 2 балів;
– індивідуальне самостійне завдання – до 4 балів;
– складання тесту – 5 балів;
– написання та захист реферату – до 4 балів.

Кількість набраних студентами балів за два змістові модулі – критично-розрахунковий мінімум 40 балів.

Підсумковий – у формі заліку:
– комплексна підсумкова робота: тест – 10 балів;
– комплексна підсумкова робота: практичне за-
вання – 10 балів.

Загальна сума балів, набраних за результатами по-
точного та підсумкового контролю, становить рейтинго-
вий показник студента з навчальної дисципліни.

На основі рейтингового показника студент одержує підсумкову кількість балів (максимум 100 балів).

Індивідуальне практичне завдання, виконання сам-
стійної роботи чи написання реферату надається у випадку відсутності студента на практичному занятті. Студент має можливість відпрацювати пропущене заняття на тему, задану викладачем (але не більше половини від загальної кількості практичних занять).

Індивідуальне практикування завдання виконується самостійно за межами університету. Невідпрацювані заняття вважаються незданими і за них не нараховується оцінка в балах. Відпрацювання приймається на протязі двох тижнів після пропущеного заняття.

Для студентів, які набрали сумарно меншу кількість балів ніж критично-розрахунковий мінімум – 40 балів, щоб бути допущеними до заліку в обов’язковому порядку виконують комплексну модульну роботу.

Контроль рівня засвоєння теоретичного матеріалу здійснюється у вусні та письмовій формі. При цьому завдання включає:
– захист індивідуальної роботи (реферат, допо-
від, презентації);
– тести (теoretичний матеріал та практичні завдання).

Варіанти завдань складаються таким чином, що вони охоплюють усього програмний матеріал дисципліни.

Правильність виконання теоретичних завдань оцінюється за шкалою: 0, 1, 2 балів.

При перевірці відповідей використовуються такі критерії:

0 балів – студент не дав жодної відповіді на питання. Відповідь свідчить, що студент не має уяви про сутність питання.

1 бал – студент надав неповну відповідь. Допущені помилки. Виконують труднощі при аналізі матеріалу.

2 бали – студент надав повну відповідь на теоретичне питання. Обґрунтував свою думку.

Правильність виконання тестових завдань оцінюється за шкалою: 0, 1, 2, 3, 4, 5 балів.

При перевірці відповідей, які складають сумарно 100 відсотків, використовуються такі критерії:

0 балів – студент не дав жодної правильної відповіді на одну питання – 0%. Студент не вивчає тему.

1 бал – студент надав відповіді на питання у відсо-
товому значенні до 15%. Студент досить повно уявляє суть питання.
2 бали – студент надав відповіді на питання у відсотковому значенні до 30% включно. Студент недосягнув був ознаком у програмному матеріалі. Матеріал був засвоєний тільки на рівні визначень чи понять.

3 бали – студент надав відповіді на питання у відсотковому значенні до 50% включно. Студент знав основну частину програмного матеріалу. Виникають труднощі при аналізі.

4 бали – студент надав відповіді на питання у відсотковому значенні до 80% включно. Студент повно ознайомився з теоретичним матеріалом. Допущені окремі помилки під час вибору варіантів відповідей.

5 балів – студент надав відповіді на питання у відсотковому значенні до 100% включно. Висновок: студент досяг глибоко та повно ознайомився в потребною темою. Возліє термінологію та елементами аналізу. Він сповістити питання з варіантами відповідей.

Максимально практичне завдання може бути оцінено в 4 бали, якщо має місце: правильне виконання поставленої задачі; правильно використання методів при виконанні практичного завдання; правильно вирішені способи для виконання практичного завдання.

3 бали виставляться, якщо має місце: правильна послідовність виконання практичного завдання; правильно пояснення способів чи методів виконання завдання; завдання виконане вцілому, але є помилки.

2 бали виставляється, якщо має місце: виконаного наполовину завдання; правильне пояснення способів чи методів виконання завдання, але не вміння на практиці їх застосувати.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)


5. Filimonov I. Forming professional competence of future engineer-teachers in the process of studying of professionally-oriented courses / Filimonov I. // Collection of scientific works. Part 3 - 2013. - P. 320-324


Bodnenko T., Rusina N. Assessment of student learning in higher education

Abstract. In the educational process of higher educational institution evaluation of students' knowledge is key. Therefore, properly implemented quality control knowledge, introducing advanced methodology for processing test results provides feedback between students and teachers. This will positively affect the learning process, the formation of competencies, will be a motivating factor to the learning of students.

Keywords: criteria of knowledge evaluation, module-rating system, students, competence, higher education institution

Бодненко Т.В., Русина Н.Г. Оцінювання знань студентів в вищих навчальних закладах

Анотація. В образовальному процесі вищого навчального закладу оцінювання знань студентів має ключову роль. Тому, виконаний дослідом інструментальний кваліфікоуваний методології обробки результатів контролю, безпосередньо впливає на відомості, з якими студенти та викладачі мають знати. Це позитивно вплине на процес навчання, формування компетентностей, стане мотивуючим фактором до збільшення навчальної активності студентів.

Ключові слова: критерії оцінювання знань, модульно-рідинова система, студенти, компетентності, вище навчальне заведення
Доопрацювання корпусу національно-прецедентних текстів української лінгвоспільності та критерій його відбору

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, концептуальних зasad комунікативної методики навчання української мови, що узгоджено із Загальносвітовими рекомендаціями з мовної освіти, завданням освітньої галузі є створення умов для розвитку національно-мовної особистості педагога, який досконало володіє мовними засобами при розумінні навички спілкування в усих сферах українського середовища.

Як відомо, актуальні сучасні лінгвідидактичні дослідження здійснюють у системі координації антропоцентричної парадигми, пріоритетними напрямами якої надалі залишаються лінгвокультурологічний і когнітивний аспекти аналізу мовної особистості.

Прецедентні тексти неодноразово ставали об’єктом уваги як російських, так і вітчизняних лінгвістів (Ю.М. Караулом, А.Є. Супрун, Д.Б. Гудков, В.Г. Костомаров, Г.Г. Слишкін, І.В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Багасова, Ю.О. Сорокін, О.А. Земська, В.О. Вуколова, Р.Ч. Чорновол-Такченко, К.С. Серажим тощо), але попри очевидну значущість дидактичної інтерпретації національно-прецедентних текстів дослідженню відбору корпусу національно-прецедентних текстів у сучасній вітчизняній лінгвідидактиці вищої школи не було приділено достатньої уваги.

Ускладнення у філологічних програмах для загальноосвітніх шкіл (3; 4; 10; 11; 13; 14), було проаналізовано програми філологічних факультетів ВЗО спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література" і "Видавничка справа та редактування" [5; 6; 7; 8; 9] затвердженої текстів, що збігалися, а отже, стали підтвердженим потреби їх залучення до корпусу національно-прецедентних текстів.

При визначенні й упорядкуванні корпусу національно-прецедентних текстів ми керувалися такими розробленими критеріями: 1) хрестоматійність (програмність), 2) інтертекстуальність, 3) реінтерпретація, 4) відтворюваність у словниках. Основними критеріями вибору національно-прецедентних текстів виступали — хрестоматійність, інтертекстуальність та реінтерпретація, інші критерії виступили факультативними (застосовувались не до всіх текстів, що було відбрано).

На нашу думку, відтворювальна та відтворюваність у словниках указують на шляхи включення корпусу національно-прецедентних текстів у національну культурно-мовну свідомість нації та способи апеляції до національно-прецедентних текстів і їх концептів. Uрахування фактора відображення національно-прецедентних текстів у програмах різного типу (програмність, хрестоматійність) дає підставу говорити про джерело, звідки вони потрапляють до національної когнітивної бази, у свідомість мовної особистості, про інструмент формування цілісного уявлення про національно-прецедентний текст, в цьому і відбувається актуальність нашого дослідження. Метою статті є уточнення критеріїв відбору національно-прецедентних текстів, а саме: на підставі розроблюваних критеріїв відбору національно-прецедентних текстів, окреслити доопрацьовані національно-прецедентних текстів.

Відповідно до завдань нашого дослідження джерелою базою для упорядкування корпусу національно-прецедентних текстів послугували твори української літератури. Окрім чинних програм для загальноосвітніх шкіл з української літератури [3; 4; 10; 11; 13; 14], було проаналізовано програми філологічних факультетів ВЗО спеціальності "Педагогіка і методика середньої освіти. Українська мова та література" і "Видавничка справа та редактування" [5; 6; 7; 8; 9] затвердженої текстів, що збігалися, а отже, стали підтвердженням потреби їх залучення до корпусу національно-прецедентних текстів.

Анотація. У статті чітко окреслені і упорядковані критерії відбору національно-прецедентних текстів, відповідно до яких уточнено та доопрацювано корпус національно-прецедентних текстів, доведено доцільність використання зазначених текстів у навчанні студентів філологічного факультету.

Інтертекстуальна. Розгляда інтертекстуальних зв'язків художніх текстів для визначення ключових концептів прецедентних текстів дозволяє більш чітко упорядковувати корпус національно-прецедентних текстів. Дидактичним матеріалом, відбранням для аналізу (тексту в тексті), слугували твори літератури ХХ століття і постмодернізму, як такі, що неодноразово апеляють до прецедентних текстів. Причому, в текстах деколи наявні інтертекстуальні зв'язки з декількома хрестоматійними творами: через цитати, наприклад, прозолом до «Чорновольської Мадонни» Івана Драча є рядки Т. Шевче- чена з «Марії»: «Все уповноває нас на тобі, мій прес- війний ряй, на милосердне твоє, Все уповноває нас на тобі, мати, возлахт, Свята сила всіх святих, Пренепорочна, благан!»; ремінісценції — вірш П. Воро- нька «Я той, що греблі рвань»: «Я той, що греблі рвань, Я не сидів у скали...» будуться на рядках з поеми «Лі- щова пісня» Лесі Українки; натяки, як, приміром, на збірку Павла Тичина «Замість сонетів і октав» — «О, ти знаєш, що тоді не сонети і октави, о ні! — І кортеж-коїм залізом ти піш обороду півночі...» Всева Маланюк; використання імен головних герой — «Я намумлала руку... // Ну просто тобі Мая з другої дії «Лісової пісні»: «Я руку врізала...» Зараз він мені від- повість, як Лукашева мати і (і — виявило!) «Булі при чому!» (О. Забуков, «Інструктор із тенісу»); натяк на відомі всім ситуації — ситуація обрання гетьмана, яку козаки назвали «чорною радою», що потім згадується в романі П. Кулича «Чорна рада» тощо.

Реінтерпретація (за Каралаюмом Ю.М.). Під реінтерпретацією, як відомо, розуміють здат- ність художнього твору відтворюватися в інших ви- дах мистецтва. Увагу лінгводидактики завжди були наявні в більш або менш осягнутому виді Історії, який увійшов до палетки художніх творів. Відтворюваність у засобах масової інформації. Тексти, що рекомендовано чинним програмами до підручників та хрестоматій, є «закритим списком» че- реz те, що входять до обов’язкового програмного мате- ріалу, мають культурно-історичну цінність, і відпо- відають відповідним національно-мовним нормам. Відбір національно-прецедентних текстів на матеріалі мас-медіа більш відкритий, оскільки апеляція відбувається не тільки до хрестоматійних текстів, а і до текстів, що існують поза шкільною програмою і є добре відомими для відповідних носіїв української лінгвокуль- турної спільноти. Зважаючи на те, що цей критерій не є обов’язковим, ми сконцентрували увагу на видах ключових концептів національно-прецедентних текстів, а саме на прецедентних іменах, що входят у заголов- ках статей і працях героїв цих статей.

Зазначимо, що в останні роки заголовки статей є перерефраційними, а саме: у рядку національно-пре- цедентного тексту, що обирається для заголовку, замі- нюється яке-небудь слово чи група слів, і фраза набуває зовсім нового значення. При такому перефраціоні структура первинної висловлів зберігається, але заго- ловок привертає увагу читача. Знача кількість ста- тей з газет та журналів апелює до прецедентних текстів зі школи програм. «По-дива Росолана (Ольга Сумська) відправила Кличка в нокуат» (Lectorat-info, 09.02.2006); «Ходив гарбуз по заводу...» (ГУ’), 2013, № 178); «Конотопську відміну» Вітренко визнали най- немоднішою» (Ринок.biz, 05.07.2007); «Бібліотеці вітчиз земи з каменем» (Високий Замок, 4.12.2014, № 229 (3878)); «Не можна довго тримати країну на «війні» (чи Україна-україна?)» (Львівська газета, 23.05.2007, № 85 (155) та 27.11.2014, № 124 (299).

Відтворюваність у словах. Останнім часом дедалі частіше з’являються збірники критичних висловлів із творів художньої літератури, афо- ризмів і цитат, це дає можливість переконатись, що і дотепер символи національно-прецедентних текстів проникають у культурно-мовленнєвий простір нації.

Наприклад, Ю. Луцький у своїй праці «Тисяча цитат з
українського письменства» тематично класифікує цитати з фольклору та творів української літератури з вказівкою на джерело, наприклад: «Всему городу нрав и право, всякя имет своё ум голова, всякого прихот вдыть за мис. Всяего манить к наживи свой бис.» Іван Котляревський (за Сковородою) «Наталия Полтавка», 1819 [12, с. 19]; «Ви любите на братові Шкру, а не душу!» Тарас Шевченко «Кавказ», 1845 (про мудрість) [12, c. 75].


Викладені нами положення дають підстави для формування висновків, основні з них такі: шкільні програми різного профілю загальноосвітніх шкіл формують істотну, якщо не основну, частину корпусу національно-прецедентних текстів; цитати, текстові ремінісценції (натяки, алюзії), епіграфи є сигналами інтертекстуальності, а отже, мають безпосередній стосунок до способу існування і функціонування національно-прецедентних текстів.

**ЛІТЕРАТУРА**

REFERENCES TRANSCRIBED AND TRANSLITERATED


Budnik A. Revision of the corpus of national and precedent text Ukrainian linguistic community and selection criteria

Abstract. In article criteria of selection of national and precedent text on the basis of which the case of national and precedent text is offered are specified and finished off mark and well-organized. expediency of the use of these texts is well-proven in educating of students of philological profile.

Keywords: national and precedent texts, the case of national and precedent texts, criteria of selection of national and precedent text, intertextualism, reinterpretation., Linguodidactics

Буник. А.А. Доработка корпуса национально-precedентних текстів українського лінгвістичного сообщества і критерії його обтіка

Анотація. В статті обозначено і упоряджено критерії обтіка національно-precedентних текстів, на основі яких вони уточнені і дороблені корпус національно-precedентних текстів, доказана целесообразность использования данных текстов в обучении студентов филологического профиля.

Ключові слова: національно-precedентний текст, корпус національно-precedентних текстів, критерії обтіка національно-precedентних текстів, інтертекстуальність, реінтерпретація, лінгвіддактики
В учебното съдържание на учебната дисциплина Информационни технологии в българското училище познавателната активност може да се формира и развие чрез разработване на проекти. Разработената проектна подготовка за учениците след 7., 8., 9. и 10 клас.[7] Темите на разработваните проекти се задават на обучащите, като са собразени с преподаваното до момента учебно съдържание, включително и с това в другите изучавани учебни дисциплини. Така могат да се реализират междупредметни връзки. Друга възможност за формиране и развитие на познавателната активност на учениците е те да участват в различни състезания по Информационни технологии. На тези състезания учениците защитават разработените от тях проекти. Успешната разработка и защита на проекти те се дължи на самоподготовка на състезателите при усвояване на нови знания и технологии.

През последните няколко години образователните системи в Европа започват активна работа за формиране на учените на т.н. „ключови компетентности“, които са описани в „Национална стратегията за учене през целия живот за периода 2014–2020 година“ [6]. Подкрепя се придобиването и непрекъснатото развитието на дълъг срок, като се подчертава значението на проектите при обучението на нови знания и технологии.

През последните няколко години образователните системи в Европа започват активна работа за формиране на учените на т.н. „ключови компетентности“, които са описани в „Национална стратегията за учене през целия живот за периода 2014–2020 година“ [6]. Подкрепя се придобиването и непрекъснатото развитието на дълъг срок, като се подчертава значението на проектите при обучението на нови знания и технологии.

От друга страна ключовите компетентности в голямата степен се препоръчват за използване в образованието и стимулиране на проектите, които включват ученето на нови знания и технологии.
умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот са необходими при създаването и спазването на индивидуален план за осъществяване на задачите, в който за всеки участник се задава какво точно трябва да направи и в какви срокове по програмата на проекта.

Кратък обзор на публикации по темата
Подкрепяйки извода, на М. Белова, Г. Димитрова, Кл. Сапунджева и Н. Бояджева, че „самовъзпитането е оствнато саморазвитие“ [1, с. 114] и модела им на противична на етапите на самовъзпитание посредством надграждане ще акцентираме на приложението му в компютърните кабинети.

Първите пет основни етапа, през които протича процесът, според авторите на модела за самовъзпитание включва: „възприемане на информацията отзив, интерпретиране на информацията, анализ, осмисляне, формиране на ценностна ориентация към собствената личност“ (самоанализ самооценка, самопознание), поставяне на задачи; изработване на програма и наблягане на средствата за осъществяването й“ [1]; а шестият етап е разпределянето на средствата на програмата. В случая с разработката на проекти от ученици, шестият етап е реализирано на предварително подготвения от тях план, който реализира самовъзпитанието им съгласно гореспоменатата теория.

Според П. Стаматов „Отношението между цел и условия се обозначава като задача“ [10], затова разглеждаме проектите по ИТ като творчески задачи от про-блемно ситуационен тип. Проблемността на задачите от този тип е разглеждана от П. Драганова при разработката на мултимедийни приложения [4], а ситуацията се задава в регламента на състезанието и ръководителя на ученика, като пример могат да се посочат регламентите на национални състезания [9], [11], [13].

Според мнението на психологите В. Василев и Р. Стаматов поведението на учениците около 16 годишна възраст „се характеризира с относително спокойствие“ и това е момент за „дистанциране на младия човек с сериозна и интересна дейност“ [2]. Но на практика задължителната подготовка за няма вече трябва да е приключена.

Тук трябва да отбележим, че разработката на проектите по ИТ се разглеждава от нас като отворена и самостоятелна. Материалите съдържат в себе си съдържание, което е разглеждано като забележителни. Малко процент от проектите се реализират във формата на външна и технологична модел за самовъзпитание и метадейност на учениците на основа на използваните научни източници и изследванията на авторите им. Проведените със съобщения на резултати от ученически олимпиади [11] и национални състезания [13].

Резултати и тяхното обсъждане
При характеризирането на интересите на учениците, Р. Марова и Д. Бойкина, разглеждат два пътя за формиране на познавателния интерес, които очертават и два пътя на познавателната дейност на учениците. "Имайки предвид, че в основата на мотивите са потребностите, а върху основата на познавателната потребност възниква познавателният интерес, който осъществява съзнателно усвояване на учебния материал, можем да кажем, че познавателният интерес се формира в учебно-познавателната дейност. В теорията и методиката на обучение съществуват два основни пътя за формиране на познавателен интерес: съдържанието на учебния материал и организационните форми на учебна дейност на учениците." [5] С това твърдение авторите акцентират, че организационните форми дават възможност за активизиране на мисловната дейност на учениците, при формиране на личността им.

В съответствие с модела на самовъзпитание и метода на проектите изграждаме и технологичния модел за формиране и развитие на познавателната активност на учениците, който е базиран на раздела „Работа по проект“ и е изобразен на Фигура 1. Работата по проект обикновено съблюдава и интересите на учениците, което е същевременно в основата си при надграждането на знанията е цикличен модел.

В съответствие с модела на самовъзпитание и метода на проектите надграждаме и технологичния модел на Е. Тодорова за Рефлексията в обучението по информационни технологии [12] до такъв за формиране и развитие на познавателната дейност на учениците базиран на двете направления:

– съобразно изучаваното учебно съдържание, достигайки задачи от проектен тип реализирани чрез изучавания в ЗП учебни материали;
– посредством организационните форми на обучение базиращи на самостоятелни разработки на проектна основа, съобразени с интересите на учениците в сво-
бодно избирания и самостоятелни форми на обучение, но от проблемно ситуационен тип.

На разработеният модел пътя за достигане на резултатите при формирането на познавателната дейност е означен с черни и плътни стрелки, а в втория случай с пунктирана линия.

Достижайки по-висока степен на познавателната дейност учениците преминават и през по-високо равнище на познавателна активност, което от своя страна се превръща от външна активност към вътрешна / мисловна активност.

СПОРЕД Р. СТАМАТОВ САМИТЕ ПОЗНАВАТЕЛНИ ЗАДАЧИ МОГАТ СЪЩО ДА СЕ КОНСТРУИРАТ ПО ДВАТА ПЪТА „МОГАТ ДА СЕ ЗАДАДАТ ВЪНШНО, НО МОГАТ ДА СЕ КОНСТРУИРАТ И ОТ САМИЯ СЪБЕКТ. САМОТО КОНСТРУИРАНЕ НА ЗАДАЧИТЕ Е СВЪРЗАНО С МЕХАНИЗМИТЕ НА ЦЕЛЕОБРАЗУВАНИЯ."[10]

При разработката на проекти от втория тип, съществува практиката да се регистрират ученици с подобни познавателни задачи, само съгласно тяхното желание за участие и работа. Този подход е наличен и в други европейски страни [8].

Фигура 1. Модел за формиране и развитие на познавателната дейност на учениците с разработка на проекти по ИТ

Правилото е в задължителната подготовка на учениците да се включва само минимум от необходимите компетенции, а желаните да се занимават на по-високо ниво учат в профилирани училища с предварително изразени желания за избираема подготовка. Според психологите е добре да се да ангажира младия човек с ползотворна и интересна дейност около 16 годишна възраст, но творческата активност при децата започва веднага след като те самите установят своите знания, умения и компетентности. В последните години се наблюдава спадане на тази възраст [9]. На ежегодните състезания „ИТ Знайко” и „ИТ Знайко +” са обособени съответно две възрастови групи от 1. - 4. клас и 5. - 8. клас. Това потвърждава познавателния интерес на учениците към предмета информационни технологии, и дава сигнал за по-ранна готовност сред
учениците да изучават профилирана и свободно избирама подготовка по тази дисциплина. При по-големите възрастови групи се срещат и неизолирани случаи, в които ръководителя на проекта да е все още ученик. Което ни дава основание на модела да посочи и третата възможност за обучение, от знаещ праши на училището до ученици, които не са възрастови групи се срещат и неизолирани слуячия. Конструирането на модел за обучение на учениците с цел формиране и развитие на познавателната им дейност е на база направени наблюдения и проучена литература. Получените резултати в посока брой реализирани проекти на конкретни състезания, реализирани ции активността на учениците ще са тема на следваща публикация.

Изводи
Залагайки модела в по-голяма група от обучаеми в извънklassните, свободноизбирами и самостоятелни обучение, ще се постигне и по-високо равнище на активност с по-висок степен на саморазвиване на познавателните дейности. Учениците ще излиза много по-конкурентно способни личности на пазара на труда и е повече ключови компетенции съгласно „Национална стратегия за учене през целия живот за 2020 г“ [6], което от своя страна ще гарантира и положително отношение към процеса на обучение по ИТ.

ЛИТЕРАТУРА

5. Маврова, Р. и Д. Бойчева. Актуални проблеми на методиката на обучението по математика активност, самостоятелност, творчество. // Пловдив: Университетско издателство "Паисий Хилендарски", 2012. с. 34.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED


Dimitrova D.V. Projects in Information Technology teaching as a tool for the formation of key competencies in secondary school students

Abstract. This paper aims to summarize the use of creative tasks in Information Technology teaching and learning by showing the paths that form and develop students' cognitive activities. The developed model implements a way of transition to the creative level of cognitive activities. Students reach the higher level of self-upbringing by using cognitive tasks and activities and applying the model in upgrading their knowledge following the established path of projects.

Keywords: creative activity, projects, training in Information Technology

Димитрова Д.В. Проекти по Информационной технологии в качестве инструмента для формирования ключевых компетенций у учащихся

Аннотация. Эта статья призвана обобщить использование творческих задач в области информационных технологий, показывая дороги, которые формирование и развитие познавательной активности учащихся. Разработанная модель реализует переход к творческому уровню познавательной деятельности. Высокий уровень самовоспитания, учащихся достигает посредством использования познавательных задач и видов деятельности, а также применения модели в модернизации свои знания по утвержденным путь проектов.

Ключевые слова: познавательная активность, проекты, обучение информационным технологиям
Вступ. За двадцять років еволюції української профе-
сійно-технічної освіти однією з суттєвих проблем стала
кадрова криза у сфері виробничого навчання. Її детер-
мінанти визвілище від наприкінці радянського періоду,
коли професійно-технічна училища в суспільній свідо-
мості набули іміджу другосортності, а вибір людиною
робітничої професії як сфері самореалізації вважався
ознакою соціального неблагополуччя.
У тим системні політичні й соціально-економічні ре-
форми в Україні відображають повагу до людини праці
та визнання за нею високого соціального статусу, який
багато в чому залежить від якості педагогічної дія-
льності майстрів виробничого навчання професійно-
технічних навчальних закладів (далі – ПТНЗ). На жаль,
процес розвитку педагогічних компетенцій зазначеної
категорії педагогів має досить хаотичний і несходи-
нований характер, що пов’язано, перш за все, з низь-
кою конкурентною системою відбору здатних до педа-
гогічної справи осіб з-поміж фахівців технічного про-
філю, відсутністю у них фахової педагогічної освіти,
браком ефективних програм і методик післядипломної
освіти та іншими чинниками.
Незважаючи на розмаїття та велику кількість дослід-
джень із визначення проблематики, науково обґрунто-
вані та перевірені пролонгованою практикою методичні
рекомендації з виховання і стимулювання мотивації май-
стрів виробничого навчання ПТНЗ на цей час від-
sутні. Зокрема, залишаються відкритими для дискусій
питання про визначення структури і специфічних хар-
катеристик педагогічної майстерності майстрів виро-
бничого навчання ПТНЗ на цей час відображають собою
нестабільність або оскладженість їх методичної засади
виховання, а також потребує докладної ретроспективної
аналізу для визначення труднощів професійної дія-
льності майстрів виробничого навчання ПТНЗ в аспекті
професійної діяльності майстрів виробничого навчання.

Анотація. Розглянуто приклад використання SWOT-
аналізу для визначення труднощів професійної діяльності майстрів
виробничого навчання ПТНЗ в аспекті розвитку педагогічної майстерності.
Визначено інші чинники, що впливають на розвиток педагогічної
майстерності.

Ключові слова: SWOT-аналіз, педагогічна майстерність, майстер
виробничого навчання, професійно-технічний навча-
льний заклад, розвиток педагогічної майстерності.

Результати та їх обговорення. Наше дослідження багато
розуміння на розумінні післядипломної освіти майстрів
виробничого навчання як контролюваного супроводу
їх методичного та дидактичного зростання, що ґрунтує-
ться на безумовному прийнятті унікальності та непо-
вторності фахового зосередження. Основними зазначено
нагляд і врахування реалізації виховної діяльності
майстрів ПТНЗ, впливають на розвиток педагогічно-
го майстрів ПТНЗ.

Та і статті є узагальнення проведення SWOT-
аналізу для визначення труднощів професійної дія-
льності майстрів виробничого навчання ПТНЗ в аспекті
розвитку педагогічної майстерності в системі післяди-
пломної освіти.

На особливу увагу заслуговують праці таких науковців,
як В. Абрамян, М. Барахтєн, В. Барбіна, О. Булата,
В. Волкова, М. Гриньова, В. Дубасенок, І. Заяць,
Г. Перушенко, О. Пехота, С. Сисюса, Т. Сущенко,
Н. Таразевч, С. Швидка. Авторами розроблені теоре-
тичні і методичні засади розвитку педагогічної майст
ерності на основе їх складових у різних категоріях пе
dагогів, представлено ефективний інструментарій її
здобуття і вимірювання [4, c. 1].

Метою статті є узагальнення проведення SWOT-
аналізу для визначення труднощів професійної діяльності майстрів виробничого навчання ПТНЗ в аспекті розвитку педагогічної майстерності в системі післядипломної освіти.
зичного компонентів і робить можливим досягнення цілей професійної освіти учнів ПТНЗ без зайвих психофізичних, когнітивних та емоційних напружень та втрати часу.

Згідно з авторською концепцією, розвиток педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ – це діяльність суб’єктів післядипломної освіти, спрямована на педагогічну підтримку професійного розвитку майстра виробничого навчання в аспекті формування: ціннісних установ, що визначають мотиви професійної діяльності та регулюють окремі її операції; професійних знань і вмінь, ефективних навичок поведінки в конкретних ситуаціях, а також психофізіологічних властивостей, що забезпечують реалізацію цих навичок.

Ефективність розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ пов’язується із визначенням індивідуальних тракторій розвитку цієї професійної якості у циклі підвищення кваліфікації та базується на основі визначення активності майстрів у самостійній роботі з підвищення рівня педагогічної майстерності, а також аналізу трудностей, з якими вони сталкиваються у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Реалізація тракторії розвитку педагогічної майстерності в окремому циклі підвищення кваліфікації пов’язується із забезпеченням єдності очної та дистанційної взаємодії майстрів із персоналом закладів післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО), а також навчально-методичного центру професійно-технічної освіти (далі – НМЦ ПТНЗ) під час курсів підвищення кваліфікації, методичної роботи в міжкурсовий період та стажування. У процесі цього взаємодії діяльність суб’єктів післядипломної освіти має бути вивченою орієнтована на цільові орієнтири, визначені відповідно до структури педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ.

Одним із ключових положень нашої концепції виступає теза про те, що в кожному циклі підвищення кваліфікації має відбуватися визначення рівня розвитку педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ та надання на основі результатів цього процесу процедури виходних рекомендацій щодо розвитку цієї професійної якості на наступний цикл підвищення кваліфікації.

Згідно з нашим зразком, визначення тракторії розвитку педагогічної майстерності відбувається в процесі бесід з методистом обласного НМЦ ПТНЗ. Мета цієї бесіди полягає у сприянні усвідомленню майстром найважливіших аспектів планування наступного циклу підвищення кваліфікації.

У ході цієї бесіди ми враховували і результати формального моніторингу активності у професійному саморозвитку майстрів виробничого навчання. Мета бесіди полягає в тому, щоб зробити так, щоб майстер усвідомлював свої труднощі і на основі цього усвідомлення здійснював самопроектування своєї активності в циклі підвищення кваліфікації.

При цьому викладач виступав по суті носієм експертного знання – поєднання теоретичного розуміння проблеми, а також практичних навичок її вирішення, ефективність яких доведена в результаті його практичної діяльності в цій сфері.

Результатом бесіди були розроблені рекомендації з розвитку педагогічної майстерності на наступний цикл підвищення кваліфікації для кожного конкретного майстра.

По суті методист НМЦ ПТО при визначенні тракторії розвитку педагогічної майстерності виступає носієм експертного знання – поєднання теоретичного розуміння проблеми, а також практичних (навичок її вирішення, ефективність яких доведена в результаті тривалої практичної діяльності. Результатом аналізу трудностей професійної діяльності в аспекті розвитку педагогічної майстерності з використанням SWOT-аналізу стане інформація про професійні трудности майстра виробничого навчання, а також суб’єктивне оцінювання ним рівня своєї педагогічної майстерності.

Вибір цього методу мотивований тим, що SWOT-аналіз у загальному вигляді не містить економічних категорій, його можна застосовувати до будь-яких організацій, окремих людей і країн для побудови стратегій у різноманітних галузях діяльності [2, с. 64-65]. У стратегічному плануванні SWOT-аналіз викладач виступає носієм експертного знання, а також можливості й зовнішні загрози (Threats), пов’язаних із його здійсненням. Приоритетом у проведенні SWOT-аналізу, як і проведенні інших досліджень та стратегічного планування, є вміння мислити, уміння подивитися на об’єкт дослідження «поглядом із боку». Якщо дослідник у змозі відійти від своїх суб’єктивних оцінок (особистісні оцінки завжди носять суб’єктивний характер), уважно переглянути параметри SWOT, знайти з них більш зовнішні, приймаючи на себе роль потенційного чи реального керівника/замовника, або конкурента чи стороннього спостерігача, то можна скласти об’єктивний SWOT-аналіз. Спеціальної освіти для базисного варіанта не треба [1, с. 52].

Використання цього методу зумовлено ще й тим, що в контексті концепції професійного розвитку Д. Сюпер переграє важливість існування суб’єкту позицію щодо свого професійного розвитку на будь-якому етапі своєї діяльності. Вона відрізняється від інших понять, що має моментальної чи певної стабільності, що може стати основою для саморефлексії у професійному розвитку. При цьому для подолання трудностей, які виникають, необхідно почати з постанови глибоких і швидких загроз у професійній діяльності [3].

Під час проведення детального розгляду діяльності майстра виробничого навчання SWOT-аналіз дозволяє нам виявити причини ефективності чи неефективності діяльності, та на їх основі зробити висновок, у якому напрямку він повинен працювати.
Як наголошується у спеціальній літературі, присвяченій використанню SWOT-аналізу у практиці професійної освіти, або його внутрішніх ресурсів необхідно визначити наявні теоретичні та практичні знання й навички, а також особистісні особливості, які можуть допомогти в досягненні цілей. При цьому слабкі сторони – це недоліки, до яких можуть належати: недостатній розвиток тих чи інших якостей особистості, відсутність необхідного досвіду роботи чи освіти. Визначення слабких сторін і подальша робота над ними, а також подальший розвиток і застосування внутрішніх ресурсів можуть сприяти досягненню поставленої професійної мети [3; 6].

При оцінюванні навколишнього середовища необхідно виявити можливості, які сприяють реалізації професійних намірів фахівця. Можливості, згідно з термінологією SWOT-аналізу, – це те, що наявне зараз і що можна очікувати в перспективі. Аналіз зовнішніх обставин у SWOT-аналізі має включати в себе й визначення зовнішніх загроз, що являють собою перешкоди на шляху досягнення мети [3; 6].

Ми виходимо з того, що застосування методу SWOT-аналізу на етапі курсового підвищення кваліфікації у закладах ППО дає змогу майстрю виробничого навчання ПТНЗ визначити власні ресурси, оцінити реальні перспективи досягнення професійних цілей, іншими словами, сприяти своєрідну картину труднощів у професійній діяльності, пов'язаних з певним рівнем його педагогічної майстерності.

SWOT-аналіз труднощів професійної діяльності в сенсорі з розвитку педагогічної майстерності ми проводимо на другому практичному занятті курсів підвищення кваліфікації за спеціально розробленою анкетою [4, с. 346-349]. Використання SWOT-аналізу як засобу андрогінного процесу полегшується тим, що існує велика кількість безкоштовного програмного забезпечення, яке робить використання цього методу технологічним і інформаційним (Createely, Free SWOT Analysis Generator, SWOT по Google Apps, KonSy SWOT ANALYSIS та ін.). Зазвичай перша частина заняття присвячена докладному інструктуванню майстрів щодо користування означеним програмним засобом. Відзначимо, що після інструктування труднощі у користуванні програмою у слухачів курсів не було.

У результаті проведення SWOT-аналізу при оцінюванні сильних сторін або внутрішніх ресурсів майстрі визначали наявні теоретичні та практичні знання й навички, а також особистісні особливості, які можуть допомогти в досягненні цілей професійно-педагогічного саморозвитку.

При оцінюванні слабких сторін майстрі було визначено недоліки професійного саморозвитку, до яких, наприклад, належали: недостатній розвиток тих чи інших якостей особистості, відсутність необхідного досвіду роботи чи освіти.

При оцінюванні свого навколишнього середовища були виявлені можливості, які сприяють реалізації намірів професійного саморозвитку, – усе те, що є у майстра зараз і на що можна очікувати в перспективі. Крім того, аналіз зовнішніх обставин включав у себе й визначення зовнішніх загроз, що являють собою перешкоди на шляху досягнення мети.

За нашими спостереженнями, застосування SWOT-аналізу на основі етапі курсів підвищення кваліфікації дало змогу майстру виробничого навчання визначити власні ресурси, оцінити реальні перспективи досягнення мети. Іншими словами, сприяти своєрідну систематизовану картину труднощів, з якими вони стикаються у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Відзначимо, що залежно від таких результатів формального моніторингу, SWOT-аналізу, близькі до експертів – методистів НМЦ ПТО майстер виробничого навчання отримує підгрунтя для прийняття рішення про зосередження на розвитку своїх особистісних якостей, фахових навичок, конкретизації цілей своєї професійної діяльності тощо, що може бути здійснено у процесі самостійної пізнавальної діяльності, проходження обов'язкових курсів підвищення кваліфікації, участі в методичній роботі ППЗ або здійснення інших альтернативних способів підвищення кваліфікації.

Згідно з логікою нашої концептуальної моделі, після визначення трактористів розвитку педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ має відбуватись реалізація цих рекомендацій у закладах ППО, методичній роботі ППЗ, а також стажування.

Залежно від результатів формального моніторингу, SWOT-аналізу, близькі до викладачем майстер виробничого навчання може: або зосередитися на розвитку особистісних якостей, знань, набутті нових навичок у процесі запланованих обов'язкових курсів підвищення кваліфікації, участі в методичній роботі ПТНЗ або здійснення інших альтернативних способів підвищення кваліфікації.

Висновки. У результаті SWOT-аналізу майстри виробничого навчання ПТНЗ мали змогу оцінити свої сильні і слабкі сторони, а також можливості й зовнішній загрози у тому аспекті професійного саморозвитку, що безпосередньо стосується педагогічної майстерності. Іншими словами, сприяти своєрідну систематизовану картину труднощів, з якими вони стикаються у своїй професійно-педагогічній діяльності. Отримані дані сприяли тому, що кожний з майстрів виробничого навчання отримав реальні дані для управління своєю кар'єрою на тому етапі своєї біографії, на якому він перебуває в даний момент.

ЛІТЕРАТУРА


**ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**


Kovalchuk V.I. Using SWOT-analysis to determine the difficulties of professional activity of masters of industrial training at vocational schools in terms of development of pedagogical skills

**Abstract.** An example of the SWOT-analysis use aimed to identify the difficulties of professional masters of industrial training at vocational schools in terms of development of pedagogical skills in post-graduate education has been overviewed. The strengths and weaknesses as well as the opportunities and external threats in professional activities that influence the development of pedagogical skills were defined.

**Keywords:** SWOT-analysis, pedagogical skills, master of industrial training, vocational school, development of pedagogical skills

Kovalychuk V.I. Использование SWOT-анализа для определения трудностей профессиональной деятельности мастеров производственного обучения ПТУ в аспекте развития педагогического мастерства

**Аннотация.** Рассмотрен пример использования SWOT анализа для определения трудностей профессиональной деятельности мастеров производственного обучения ПТУ в аспекте развития педагогического мастерства в системе последипломного образования. Определены сильные и слабые стороны, а также возможности и внешние угрозы в профессиональной деятельности, влияющие на развитие педагогического мастерства.

**Ключевые слова:** SWOT-анализ, педагогическое мастерство, мастер производственного обучения, профессионально-техническое учебное заведение, развитие педагогического мастерства
Вступ. В Національному авіаційному університеті (НАУ) більше шістдесяти років здійснюється підготовка студентів з іноземних держав. За цей час підготовлено більше семи тисяч фахівців для строю сорока країн світу. Саме тому в НАУ завжди велику увагу приділяють вирішенню різноманітних питань, пов'язаних з навчанням іноземних студентів.

Оскільки більшість студентів в Національному авіаційному університеті (НАУ) навчаються за технічними спеціальностями, навчальні плани цих спеціальностей містять у різному обсязі математичні дисципліни. Постає проблема методичного забезпечення вивчення цих дисциплін, що має свою специфіку в роботі з іноземними студентами. Певні особливості ця проблема має для викладачів, що викладають математичні дисципліни в рамках Проекту англомовної освіти.

Короткий огляд публікацій по темі. Кафедри вищої та обчислювальної математики забезпечують викладання студентам Аерокосмічного інституту, Інституту комп'ютерних інформаційних технологій і інституту аеронавігації низки математичних дисциплін, зокрема дисципліни “Математичний аналіз”.

Відомо, що традиційно для студентів більшості спеціалізуються синтетичний курс вищої математики. Інші перелічені дисципліни викладаються тільки для студентів деяких спеціалізаций, що потребують підвищеної математичної підготовки.

В зв'язку з впровадженням англомовної освіти в НАУ постала задача вивчення особливостей студентського контингенту, спеціфіки викладання англійською мовою математичних дисциплін, зокрема, вищої математики студентам, для яких англійська мова не є рідною. Деякі з поставлених питань досліджувалися авторами в роботах [1–6]. Зокрема питання викладання англійською мовою математичного аналізу досліджувалися авторами в роботі [5].

Мета статті. Метою даної роботи є дослідження особливостей викладання курсу математичного аналізу та відповідних модулів курсу вищої математики англійською мовою студентам, які не є носіями цієї мови.

Матеріали та методи. В зв'язку з впровадженням англомовної освіти також постала загальна потреба щодо забезпечення навчального процесу навчально-методичною літературою, написаною англійською мовою для студентів, що не є носіями цієї мови. При переході НАУ на навчання за кредитно-модульною системою ці посібники перестали повністю відповідати потребам студентів. В останні роки групою викладачів кафедри вищої та обчислювальної математики створено навчальний посібник в чотирьох частинах, який повністю забезпечує супровод курсу вищої математики для студентів усіх технічних спеціальностей (див. [7–10]). Крім того, для супроводу навчання за деякими спеціальностями створено навчальний посібник з математичного аналізу [11].

Дослідження ефективності різних методів викладу навчального матеріалу та організації навчального процесу під час лекцій, практичних занять, індивідуальної роботи студентів проводиться традиційними методами, тобто шляхом порівняння поточної та се-местрової успішності різних груп та аналізом суб’єктивних оцінок студентів, отриманих за допомогою анкетування.

Результати та їх обговорення. Оскільки англійська мова є однією з офіційних мов ІСАО (Міжнародна організація цивільної авіації), для майбутніх фахівців в галузі авіації дуже важливо є можливість отримання професійної освіти англійською мовою. Тому починаючи з 1999 року в НАУ в рамках Проекту англомовної освіти на окремих напрямках впроваджують англомовне навчання.

Протягом багатьох років навчання в НАУ традиційно проводилось російською мовою, оскільки тут завжди навчалося багато студентів з різних республік СРСР. Цією ж мовою навчалися і іноземні студенти. Починаючи з 1991 року почалося впровадження в навчальний процес викладання українською мовою. На сьогоднішній час навчальний процес широко викладається в рамках Проекту англомовної освіти, тобто для іноземних студентів вирішення різноманітних питань, пов’язаних з навчанням іноземних студентів в нашому університеті за рахунок суб’єктивних оцінок студентів, отриманих за допомогою анкетування.
гли як слід опанувати російську та українську, є можливість залучати до навчання також і українських студентів, які добре володіють англійською мовою і зорієнтовані на наступне практівування в авіаційних компаніях, що здійснюють міжнародне перевізення. Кількість першокурсників, що навчаються англійською мовою, постійно зростає.

В зв’язку з розвитком англійської освіти є актуальною цілі низка питань щодо мовної компетентності викладачів, що беруть участь в роботі Проекту англомовної освіти НАУ. Підготовка викладачів на спеціалізованих курсах здійснюється на базі кафедри іноземних мов за фахом. Наприкінці навчання проводяться іспити на отримання сертифікату на право викладання англійською мовою в НАУ. З метою поліпшення якості та подальшого вдосконалення навчального процесу постійно здійснюються заходи щодо перевірки якості закінчення англійською мовою, Викладачі, завідувачі в роботі з англомовною освітою, періодично проходять курси підвищення кваліфікації на базі кафедри іноземних мов за фахом НАУ.

В процесі нашої роботи виникає ціла низка питань щодо викладання дисциплін, зокрема математичних, англійською мовою. Оскільки в групах навчаються студенти з різним рівнем знань англійської мови, які не завжди добре володіють математичною термінологією, то перед початком вивчення кожного нової теми прийнято надавати в письмовому вигляді перелік нових математичних термінів англійською мовою, повсякденної у зв’язку з перевіроки якості викладання англійською мовою, Викладачі, завідувачі в роботі з англомовною освітою, періодично проходять курси підвищення кваліфікації на базі кафедри іноземних мов за фахом НАУ.

В процесі нашої роботи виникає ціла низка питань щодо викладання дисциплін, зокрема математичних, англійською мовою. Оскільки в групах навчаються студенти з різним рівнем знань англійської мови, які не завжди добре володіють математичною термінологією, то перед початком вивчення кожного нової теми прийнято надавати в письмовому вигляді перелік нових математичних термінів англійською мовою, повсякденної у зв’язку з перевіроки якості викладання англійською мовою, Викладачі, завідувачі в роботі з англомовною освітою, періодично проходять курси підвищення кваліфікації на базі кафедри іноземних мов за фахом НАУ.

В процесі нашої роботи виникає ціла низка питань щодо викладання дисциплін, зокрема математичних, англійською мовою. Оскільки в групах навчаються студенти з різним рівнем знань англійської мови, які не завжди добре володіють математичною термінологією, то перед початком вивчення кожного нової теми прийнято надавати в письмовому вигляді перелік нових математичних термінів англійською мовою, повсякденної у зв’язку з перевіроки якості викладання англійською мовою, Викладачі, завідувачі в роботі з англомовною освітою, періодично проходять курси підвищення кваліфікації на базі кафедри іноземних мов за фахом НАУ.

В процесі нашої роботи виникає ціла низка питань щодо викладання дисциплін, зокрема математичних, англійською мовою. Оскільки в групах навчаються студенти з різним рівнем знань англійської мови, які не завжди добре володіють математичною термінологією, то перед початком вивчення кожного нової теми прийнято надавати в письмовому вигляді перелік нових математичних термінів англійською мовою, повсякденної у зв’язку з перевіроки якості викладання англійською мовою, Викладачі, завідувачі в роботі з англомовною освітою, періодично проходять курси підвищення кваліфікації на базі кафедри іноземних мов за фахом НАУ.

В процесі нашої роботи виникає ціла низка питань щодо викладання дисциплін, зокрема математичних, англійською мовою. Оскільки в групах навчаються студенти з різним рівнем знань англійської мови, які не завжди добре володіють математичною термінологією, то перед початком вивчення кожного нової теми прийнято надавати в письмовому вигляді перелік нових математичних термінів англійською мовою, повсякденної у зв’язку з перевіроки якості викладання англійською мовою, Викладачі, завідувачі в роботі з англомовною освітою, періодично проходять курси підвищення кваліфікації на базі кафедри іноземних мов за фахом НАУ.

В процесі нашої роботи виникає ціла низка питань щодо викладання дисциплін, зокрема математичних, англійською мовою. Оскільки в групах навчаються студенти з різним рівнем знань англійської мови, які не завжди добре володіють математичною термінологією, то перед початком вивчення кожного нової теми прийнято надавати в письмовому вигляді перелік нових математичних термінів англійською мовою, повсякденної у зв’язку з перевіроки якості викладання англійською мовою, Викладачі, завідувачі в роботі з англомовною освітою, періодично проходять курси підвищення кваліфікації на базі кафедри іноземних мов за фахом НАУ.

В процесі нашої роботи виникає ціла низка питань щодо викладання дисциплін, зокрема математичних, англійською мовою. Оскільки в групах навчаються студенти з різним рівнем знань англійської мови, які не завжди добре володіють математичною термінологією, то перед початком вивчення кожного нової теми прийнято надавати в письмовому вигляді перелік нових математичних термінів англійською мовою, повсякденної у зв’язку з перевіроки якості викладання англійською мовою, Викладачі, завідувачі в роботі з англомовною освітою, періодично проходять курси підвищення кваліфікації на базі кафедри іноземних мов за фахом НАУ.
Спільне навчання іноземних та українських студентів має, в основному, позитивні риси. При цьому українські студенти дістають можливість спілкування англійською мовою з іноземними студентами, що відправляє мовну підготовку в інших країнах. Це значно полегшить професійне спілкування англійською мовою нашим випускникам, які будуть працювати в спеціфічному інтернаціональному англомовному середовищі, де більшість учасників не є носіями англійської мови. Для іноземних студентів основними перевагами навчання в таких групах є більш швидка адаптація в Україні і вироблення дружнього ставлення до нашої країни, мови і народу. Крім того, спільне навчання іноземних та українських студентів сприяє в їх розвитку більш толерантного ставлення до представників інших рас і культур.

Відмітимо, що дуже важливим для іноземних студентів, що не володіють або дуже погано володіють російською та українською мовами, є наявність доступних для них підручників англійською мовою, що містять необхідні теоретичні матеріали з великою кількістю розв’язаних прикладів і необхідну термінологію з перекладом.

Зауважимо також, що наявність в університеті нової моделі виховання англійською мовою в рамках Болонського проекту, сприяє розв’язанню проблем з викладання англійською мовою університетів України в європейському середовищі. Спільне навчання іноземних студентів гр. “Звичайні диференційні рівняння”, особливо лінійні рівняння з сталою коефіцієнтами. Значну увагу слід приділяти виробленню навичок прикладної роботи з матеріалом прикладних задач. Відмітимо при цьому, що при чіткому викладі викладача алгоритму розв’язування найпростіших типів значна частина іноземних студентів достатньо добре засвоює ці навички. Зауважимо, що детальна алгоритмізація процесу розв’язування типів задач є дуже важливою також при навчанні розв’язування задач на дослідження збіжності числових рядів. Особливо добре сприймаються іноземними студентами блок-схеми інших алгоритмів. Відмітимо також існування проблем з розв’язуванням прикладних задач, що випливає з невміння сформулювати математичні опис розв’язаної задачі. Для студентів Аерокосмічного інституту та Інституту аеронавітики особливо увагу слід звертатися на задачі технічного змісту. В той час слід припинити навчанню іноземців в середній школі основна увага приділялась застосуванню інтегралів до розв’язання економічних задач.

В цілому необхідно відмітити, що іноземні студенти, як правило, добре організовано підготовлені для навчання за кредитно-модульною системою. При їх перевірці захисті студентами результатів виконання індивідуальних домашніх завдань слід звертати увагу на особливості викладу студентам їмі знань у письмовій та усній формі, враховуючи як мовну специфіку певних груп студентів, так і специфіку їх менталітету. Щоб оцінити реальний рівень засвоєння матеріалу такими студентами, необхідно обов’язково проводити співбесіду, залучуючи учителя до прикладної роботи, які дісталися засвоєні студентами з різних країн.

ЛІТЕРАТУРА

3. Карупу О. В., Олешко Т. А., Пахненко В. В. Декі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам // Вісник Відомості та усній формі, враховуючи як мовну специфіку певних груп студентів, так і особистих власних експертів, які дісталися засвоєні студентами з різних країн.

4. Карупу Е.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про викладання математичного аналізу студентами, переважна більшість яких не є носіями англійської мови, здобували середню освіту їхнє визнання для них мовами за різними системами. Проведено аналіз особливостей англомовної математичної підготовки студентів з різних країн. На-
REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)


Karupu O.W., Oleshko T.A., Pahnenko V.V. On some methodical aspects of teaching to Mathematical Analysis in National Aviation University

Abstracts. Foreign students in National Aviation University may choose to study in English, Russian or Ukrainian. We present the results of our experience of teaching Mathematical Analysis and corresponding topics of Higher Mathematics in English to foreign and Ukrainian students in National Aviation University.

As English is one of the official languages of ICAO (International Civil Aviation Organization), this trend of education is urgent and favors the further improvement of professional skills of the university graduates. Beside this, foreign applicants may study without a preparatory course of Ukrainian or Russian. The modular technology of studying which is one of the main components of the European Credit Transfer System is applied. All disciplines are completely covered with textbooks and manuals published in our university. Syllabuses of these courses in English which are compliant with ECTS are fully developed.

Therefore we study problems of methodical, didactic and organizational nature which arise while teaching Mathematical Analysis and corresponding topics of Higher Mathematics in English in English-speaking groups. Some of these problems arise as a result of different approach to teaching mathematics in secondary schools in Ukraine and countries native for our students.

We analyze the specific features of linguistic and organizational grounding of students from different countries, who study at NAU, and give our recommendations for dealing with them including application of systems of computer mathematics in teaching to considering discipline.

In addition, we study the specific issues that arise while teaching theory of limits, differential and integral calculus of functions of one and several variables, theory of differential equations and theory of series to students who are not native speakers and therefore studied in their native languages in secondary school. We will discuss general issues of planning and giving lectures and practical trainings to such students.

Keywords: mathematical analysis, higher mathematics, teaching mathematics

Каруpu Е.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. О некоторых методических аспектах преподавания математического анализа в Национальном авиационном университете

Аннотация. В Национальном авиационном университете и иностранные студенты из их выбору имеют возможность обучаться на украинском, русском или английском языке. Мы представляем наш опыт преподавания дисциплины “Математический анализ” и соответствующих разделов дисциплины “Высшая математика” на английском языке украинским и иностранным студентам НАУ.

Так как английский язык является одним из официальных языков ИКАО (Международная организация гражданской авиации) этот тренд в образовании является важным и способствует улучшению профессиональных навыков выпускников. Помимо этого, зарубежные абитуриенты могут приступить к обучению без предварительного курса русского или английского языка. Применение модульной технологии обучения, которая является одним из главных компонентов Европейской Кредитно-Модульной Системы. Все дисциплины целиком обеспечены учебниками и пособиями, изданными в нашем университете. Полностью разработаны программы курсов, совместимые с ECTS.

В статье изучаются проблемы методического, дидактического и организационного характера, возникающие в процессе преподавания курса математического анализа и соответствующих разделов курса высшей математики в англоговорящих группах. Некоторые из этих проблем возникают вследствие различных подходов к преподаванию математики в школе в Украине и в странах, из которых приехали наши студенты.

Анализируются особенности языковой и организационной подготовки иностранных и украинских студентов, обучающихся в НАУ, предлагаются рекомендации по работе с ними, в частности, по использованию систем компьютерной математики в преподавании рассматриваемого курса.

Кроме того, изучаются специфические вопросы, возникающие при преподавании на английском языке теории пределов, дифференциального и интегрального исчисления функций одной и нескольких переменных, теории обыкновенных дифференциальных уравнений и теории рядов студентам, для которых английский язык не является родным, и обучавшимся в средней школе на родном для них языке. Рассматриваются общие вопросы планирования и проведения занятий с такими студентами.

Ключевые слова: математический анализ, высшая математика, преподавание математики
Глобалізаційні процеси, інтенсивний інформаційний і технологічний розвиток вимагають від освітян не тільки продукування ідей, а й динамічного реагування на них. Особистість має орієнтуватися на постійне осучаснення власного знань-вимінного потенціалу, виявляти пізнавальну активність, пізнавальну самостійність, стійкість потребу в самоосвітній діяльності. У спектрі становлення особистості, починаючи з початкової освіти, набуває активного розгляду процес цілеспрямованих організації навчальної діяльності по формуванню загальнонаучальних умінь та навичок. Успішність навчальної діяльності учнів великою мірою визначається саме рівнем володіння ними, складовою частиною яких є контрольно-оцінні уміння і навички. Саме вони дають можливість учням своєчасно виявити і оцінити позитивні й негативні результати своєї діяльності, стають стимулом для подальшого розв’язання нових навчальних завдань, реалізації власних здібностей, інтересів, створюють умови для постійного особистісного розвитку.

Контрольно-оцінні уміння як складові процесу навчання в сучасній школі піддаються суттєвому освітньому осмисленню. Простежується тенденція їх максимальної диференціації й урізноманітнення. Характерною особливістю інноваційної освіти є надання приоритету формуванню в учнів суб’єктивної позиції, що виявляється в бажанні та здатності самостійно вчитися, відбувається виділення нових напрямків формування контрольно-оцінного аспекту навчальної діяльності.

Зокрема, дія оцінки, що оцінює її виконує дослідження проблеми контрольно-оцінної діяльності молодших школярів Н. Вєжанова, О. Банарова, В. Глазова, О. Масюк, В. Махнівська, М. Єжджєвська та ін.

Теоретичні підстави організації контрольно-оцінного аспекту навчальної діяльності досліджували І. Амонашвілі, Б. Вестальський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Дусавецький, Г. Ксезова, Н. Талізина, О. Савченко, Д. Єльконі, Л. Фріденбах, і ін. За останній період вони присвятили свої дисертаційні дослідження проблемі контрольно-оцінної діяльності молодших школярів.

Для досягнення навчальної самостійності, ініціативності і відповідальності учня, як показників суб’єктної позиції, застосовується інноваційна освіта, саморозвиток та самоконтроль.

Дослідження навчальної самостійності, ініціативності і відповідальності учня, як показників суб’єктної позиції, застосовується в бажанні і здатності самостійно вчитися, відбувається формування в учнів суб’єктної позиції, що виявляється від багатьох науковців унікальності учнів початкової школи.

Анотація.

У статті аналізуються основні наукові погляди на категорію контролю та оцінки, розглядаються особливості організації навчальної діяльності в учнівському колективі. Досліджено роботу над формуванням загальнонаучальних умінь та навичок в учнів початкової школи на математичному матеріалі.

Ключові слова: контрольно-оцінні уміння, учні початкової школи, навчальна діяльність, методичний посібник

Ляшова Н.М. Реалізація практичних напрямків формування контрольно-оцінних умінь в учнів початкової школи

Ляшова Надія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент

ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет", м. Слов'янськ, Україна

Анотація.

Для розуміння і вирішення проблеми, яка виникає в процесі навчання в сучасній школі, досліджено здійснення конкретних засобів формування інших навчальних завдань. Зазначимо, що контроль і оцінка входять до складу навчальної діяльності серед інших компонентів, але сукупність процесів, що відбувається в системі навчання, визнається індивідуалізмом. Такий зв'язок стосується в залежності від особливостей навчальної діяльності, але також від особистих якостей учнів, що втілюється в суттєвому віддалені від досвідчених науковців. Н. Вєжанова, О. Банарова, В. Глазова, О. Масюк, В. Махнівська, М. Єжджєвська та ін. висвітлюють це через підходи, що відображають суттєву різницю в результаті управління інноваційної освіти.
Науковці зазначають, що контрольно-оцінні вміння необхідно формувати, починаючи з молодшого шкільного віку. Водночас усталеність поглядів на контроль і оцінку, як дій виключно притаманних вчителю, гальмує прийняття молодшою шкірою завдань щодо формування контрольно-оцінних умінь. Так, із наведених прикладів експериментального дослідження В. Глазової встановлено, що багато дітей вважають: контролювати і оцінювати свою діяльність не треба; вони не замислюються над причиною невдач і помилок, труднощів і проблем у процесі навчання, а також над тим, якими способами можна їх уникнути і вирішити; у випадках коли й виконують контрольно-оцінні дії, то лише за вказівкою вчителя.

Початкова школа є низькі рівпрацює за новими програмами. У навчальній програмі, яка є нормативним документом, розробленим на виконання Державного стандарту початкової загальної освіти, зазначено, що у початкових класах навчальна діяльність включає формування та розвиток контрольно-оцінних умінь учнів.

Зміст контрольно-оцінних умінь учнів початкової школи представлено у певний системі та динаміці. Наприкінці першого класу учень має усвідомити такі вміння: знати фактичну помірку в ході зіставлення результатів власної роботи зі зразком; оцінювати наслідки своєї діяльності з використанням прийому оцінки. У навчальній програмі, яка є нормативним документом, розробленим на виконання Державного стандарту початкової загальної освіти, зазначено, що у початкових класах навчальна діяльність включає формування та розвиток контрольно-оцінних умінь учнів. У статті нами з акцентувана увага на контрольно-оцінних уміннях.

Зміст контрольно-оцінних умінь учнів початкової школи представлено у певний системі та динаміці. Наприкінці першого класу учень має усвідомити такі вміння: знати фактичну помірку в ході зіставлення результатів власної роботи зі зразком; оцінювати наслідки своєї діяльності з використанням прийому оцінки. У навчальній програмі, яка є нормативним документом, розробленим на виконання Державного стандарту початкової загальної освіти, зазначено, що у початкових класах навчальна діяльність включає формування та розвиток контрольно-оцінних умінь учнів. У статті нами з акцентувана увага на контрольно-оцінних уміннях.

Зміст контрольно-оцінних умінь учнів початкової школи представлено у певний системі та динаміці. Наприкінці першого класу учень має усвідомити такі вміння: знати фактичну помірку в ході зіставлення результатів власної роботи зі зразком; оцінювати наслідки своєї діяльності з використанням прийому оцінки. У навчальній програмі, яка є нормативним документом, розробленим на виконання Державного стандарту початкової загальної освіти, зазначено, що у початкових класах навчальна діяльність включає формування та розвиток контрольно-оцінних умінь учнів.

Науковці зазначають, що контрольно-оцінні вміння необхідно формувати, починаючи з молодшого шкільного віку. Водночас усталеність поглядів на контроль і оцінку, як дій виключно притаманних вчителю, гальмує прийняття молодшою шкірою завдань щодо формування контрольно-оцінних умінь. Так, із наведених прикладів експериментального дослідження В. Глазової встановлено, що багато дітей вважають: контролювати і оцінювати свою діяльність не треба; вони не замислюються над причиною невдач і помилок, труднощів і проблем у процесі навчання, а також над тим, якими способами можна їх уникнути і вирішити; у випадках коли й виконують контрольно-оцінні дії, то лише за вказівкою вчителя.

Початкова школа є низькі рівпрацює за новими програмами. У навчальній програмі, яка є нормативним документом, розробленим на виконання Державного стандарту початкової загальної освіти, зазначено, що у початкових класах навчальна діяльність включає формування та розвиток контрольно-оцінних умінь учнів.
Від цього з
а
о-
у
і-
ю-
а
а-
сь пр
d
апропонований по
о
и-
е-
ля надання можливості
еба знайти помилку,
у
е-
ж-
в-
о
б
а-
и, задумами і потім зреалі
з
авчання
а
; в
д
діл
процесі н
ткових кл
д
д
д
д
гією
формуються уміння:

Уявлення про натуральне число формується на о
д
лініями:
нес
діяльність у плані, зразком, анало-
гією, алгоритмом, схемою; оцінювати відповідність
обраних засобів; вдаватися до прийомів поооператив-
ного контролю за процесом виконання математичних
завдань; знайти та знаходити способи виявлення до-
пущених помилок та корегування своїх знань; уміти
оцінювати свої навчальні дії; уміти оцінювати свої
досягнення з різних математичних тем, як проміжних,
tак і за кінцевим результатом; виявляти готовність до
взаємоконтролю в парі, групі. Систематична робота з
цим посібником стимулює в учнів самоконтроль.

Сукупність та послідовність дій зі встановлення в
дотичності між метою діяльності та одержаним ре-
зультатом відповідно до заданого еталона, зумовлює
здатність молодшого школяра скоректувати результат
за умови виявленої невідповідності. Сформованість
контрольно-оцінних умінь дає змогу учнів своєчас-
но самостійно виявити й оцінити позитивні та нега-
tивні результати щодо вивчення того чи іншого мате-
матичного матеріалу та у подальшому покращити свої
результати за планом, зразком, анал.

Методичний посібник розроблено: для узагальнен-
ня діяльності учнів з математичним матеріалом як на уро-
ках, так і в домашніх умовах, що дає змогу зацікавити
молодших школярів одним із основних предметів – математикою; для розвитку самостійності у виконанні
математичних завдань та для формування самоконтр-
ольно в молодших школярів; для поєднання навчально-
ної та ігрової діяльності; для полегшення вчителя
правильну відповідь та інші умовиводи; висловлювати прості
аспекту посібника у формах
оцінювання роботи учнів з завдань посібника спочатку грунтується
на зазначено на кл
і
або
на з
ють ознаки,
раціонування позитивності учнів щодо зазначених математичних уяв
в наступних завданнях анонімно
самостійня виявлення з
одим у
елементарні умовиводи; висловлювати прості
окруження, квадрати, коробочку з
дитина виконує всі дванадцять завдань.

Учати початкової школи здатен перетворити м
діяльність учнів через спектр таких з
числа,
дцяти, принцип
вчення нумер
спільних з
діяльності. З
дітьми діях. З
дітями діях.

Учати початкової школи здатен перетворити мето-
dичний посібник – гру на цвіку роботу, наповнити
смислами, ідеями, задумами і потім реалізувати їх у
спільних з діями діях. Запропонований посібник ста-
не корисним також і молодим учителям початкових
класів, що тільки починають свою професійну діяле-
ність. Він полегшує звідомлення зв’язків, що існують між математичними елементами, явищами, об’єктами, підкаже, які уявлення, п
між математичним

Уявлення про натуральне число формуються на ос
нові оперування множинами предметів. Лічба розгл
д значення предмета в попередніх завданнях. При цьому са
мостійність контролю себе та оцінює.

Учитель початкової школи здатен перетворити мето-
dичний посібник – гру на цвіку роботу, наповнити
смислами, ідеями, задумами і потім реалізувати їх у
спільних з діями діях. Запропонований посібник ста-
не корисним також і молодим учителям початкових
класів, що тільки починають свою професійну діяле-
ність. Він полегшує звідомлення зв’язків, що існують між математичними елементами, явищами, об’єктами, підкаже, які уявлення, п
між математичним

Уявлення про натуральне число формуються на ос
нові оперування множинами предметів. Лічба розгл
д значення предмета в попередніх завданнях. При цьому са
мостійність контролю себе та оцінює.

Учитель початкової школи здатен перетворити мето-
dичний посібник – гру на цвіку роботу, наповнити
смислами, ідеями, задумами і потім реалізувати їх у
спільних з діями діях. Запропонований посібник ста-
не корисним також і молодим учителям початкових
класів, що тільки починають свою професійну діяле-
ність. Він полегщує звідомлення зв’язків, що існують між математичними елементами, явищами, об’єктами, підкаже, які уявлення, п
між математичним

ЛЮШОВА Н.Н.

The implementation of practical areas of formation control and evaluation skills to elementary school students

Abstract. The article analyzes the main scientific views on the category of monitoring and evaluation, the peculiarities of control and evaluation aspect of learning activities of students, are invited to one of the practical directions for the formation control and evaluation skills to elementary school students in mathematical material.

Keywords: control and evaluation skills, primary school pupils, educational activity, methodical manual

ЛЯШОВА Н.Н.

Реализация практических направлений формирования контрольно-оценочных умений в учащихся начальной школы

Аннотация. В статье анализируются основные научные взгляды на категорию контроля и оценки, рассмотрены особенності контрольно-оценочного аспекта учебной деятельности учащихся, предлагаются один из практических направлений по формированию контрольно-оценочных умений в учащихся начальной школы на математическом материале.

Ключевые слова: контрольно-оценочные умения, учащиеся начальных классов, учебная деятельность, методическое пособие
Вступ. Глобалізація, у зв’язку з якою відбувається взаємопроникнення культур, актуалізує такі поняття як міжнаціональна і міжкультурна комунікація. На сучасному етапі суспільно-політичні умови породжують проблему адекватної, толерантної міжкультурної комунікації, яка виникає тільки за умов повного взаєморозуміння носіїв різних культур. Людство усвідомлює, що тільки шляхом знаходження консенсусу можна вирішити глобальні проблеми з захистом себе від самознищення.

Тісний зв’язок і взаємозалежність викладання іноземних мов і міжкультурної комунікації очевидні. Кожен урок іноземної мови – це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іноземне слово відображає іноземну культуру і за кожним словом стоїть обумовлене національною свідомістю уявлення про світ.

Дослідники вказують на наслідки навчальної дисципліни "іноземна мова" з точки зору її функції, оскільки мова – це тільки "дзерело комунікативної діяльності, але її засіб пізнання, формування, передачі думки, вираження по- чуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації усіх потреб особистого навчання про світ".

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми, комунікаційної функції мови не завжди була предметом особливої уваги у працях науковців. До початку XX століття інтерес до комунікативного аспекту мови був обмежений, з одного боку, дослідженнями у сфері праців, іноді зв’язаного з позиціями функціонального аналізу, з іншого боку, відсутністю засобів організації самої комунікації.

Дослідники сучасності комунікативний аспект мови часто розглядають у контексті теорії комунікації, деколи вже як "позиції функціонування масової, кроскультурної комунікації у контексті проблем сьогодення, пов’язаних зі становленням інформаційного суспільства".

Аналіз педагогічної, психологічної, соціокультурної, соціолігівницької, лінгвокультурологічної, лінгвідадктивної літератури дозволяє узагальнити досвід формування полікультурної (Р. Агадулін, О. Бондаренко, Л. Галуза, А. Суценко та ін.), міжкультурної (Е. Врешагін, Л. Гришацька, Д. Гудков, Ю. Караяпов, Ю. Сорокін та ін.), соціокультурної (Г. Бім, Г. Сільзарова, Ю. Прохоров, П. Сисьов, Г. Томахін та ін.) компетенцій, що є складовими комунікативної компетенції Ф. Бацевич, Д. Гудков, Д. Хайме, А. Щукін та ін.) полілінгвістичної особистості.

Проте, на думку багатьох науковців (Н. Алієва, М. Баретт, О. Гриня, І. Калинецька, І. Кряж, М. Наркова та ін.) для соціалізації білінгвальної особистості необхідне значення ми сформованість міжкультурної комунікативної особистості, яка розглядається як необхідна умова успішної інтеграції у поліетнічний соціум, дозволяє ефективно брати участь у процесі міжетнічної комунікації та запобігти негативним впливам процесу глобалізації.

Формування полікультурної компетенції потребує відповідної організації навчального процесу. На нашу думку такою є технологія міжкультурного навчання, яка сприяє культурознавчій соціалізації мовної особистості і формуванню міжкультурної компетенції. Метою статті є визначення полікультурних та соціокультурних особливостей навчання іноземних мов у умовах глобалізації.

Висновки. Формування міжкультурної компетенції потребує розроблення нових концепцій, що не обмежується тільки на залучення особистості до поліетнічної комунікації, а й до крос-культурних проблем взаємопов’язаного навчання і соціалізації.

Анотація. У статті відображено можливості технології міжкультурного навчання як основи формування міжкультурної комунікації та культурознавчої соціалізації мовної освіти.
ня та виникнення мультикультурних суспільств процес навчання іноземних мов набуває іншого статусу.

Іноземна мова з одним з основних інструментів виховання особистості, що володіє загальнопланетарним мисленням. Вивчаючи іноземну мову і іншомовну культуру, студенти отримують можливість розширити свій соціокультурний простір, а також культурно самовизначитись, тобто прийти до усвідомлення себе як культурно-історичних суб'єктів у спектрі культур країни як рідної, так і вивчуваної мови.

Доміную так зване динамічне розуміння культури як способу життя і системи поведінки норм цінностей. Динамічне поняття культури припускає строгої стабільності культурної системи вона до певної міри може змінюватись і модифікуватись залежно від соціальної ситуації.

Міжкультурна комунікація – це процес взаємного зв'язку і взаємодії представників різних культур. Це специфічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, у якій відбувається обмін інформацією, досвідом, умінням і навичками різних типів культури.

Комунікативна компетентність – це вміння використовувати мовні засоби з урахуванням національної мовної специфіки відповідно до ситуації спілкування; володіння мовленнєвими вміннями та навичками в різних видах мовленнєвої діяльності.

В процесі соціалізації відбувається не тільки залучення особистості до норм традицій цінносей створених у результаті розвитку етносу в одному соціокультурному середовищі, але й вироблення умінь, навичок різних типів мовлення.

Соціокультурна компетенція є системою взаємопов'язаних компонентів, таких як неймовірна компетенція, соціолінгвістична компетенція, лінгвокраїнознавчий компонент, що розглядається в ієрархії як елемент цілого. Соціокультурна компетенція є складнім слово-неслово-соціокультурним утворенням, без якого неможливо досягнення ефективності міжкультурного спілкування і яке виявляє себе у своєрідній єдності мови як засобу комунікації та умов комунікації: психологічних, соціальних, етнічних. Тому компоненти моделі соціокультурної компетенції істотні для практики навчання іноземної мови, оскільки предметом вивчення є не тільки іноземна мова як значна система, а й мовленнявість діяльності, точніше, мовлення взаємодія цією мовою, культура народу – росія мови, а також певні мовні, лінгвокраїнознавчі та суто крайознавчі знання.

Формування соціокультурного компоненту пов'язано з можливостями особистості засвоїти певний іншомовний код, засвоєний на розвитку мовного і особистого культурного досвіду, у складі якого можна виділити відновлення індивідуалізації, в себе, світу, а також його досвід творчої діяльності. Знайомство з досягненнями культур інших країн допомагає розширити толерантне вибачення до представників інших народів, та, що є важливим, при порівнянні різних культур, підвищується цінність своєї власної культурної спадщини.

Діагог культур припускає взаєморозуміння і спілкування не тільки між різними народами, а й потребує духовного зближення величезних культурних регіонів, які сформували свій комплекс відмінних рис. У зв'язку з цим особливо глибоке розуміння загальнолюдських цінностей, а також відмінностей між народами та їх культурою. Нагальною стає потреба формування людини, яка не тільки володіє іноземними мовами, а й готова до цілеспрямованих почутку, до його розуміння на основі культурного плюралізму та поваги до людської особистості.

Когнітивний розвиток особистості припускає розвиток мовної свідомості, яка складається не тільки з образів свідомості, що утворюються зовнішнімі знаками рідної мови, але й її "привласних" іншокультурних образів, які постійно включаються у сприйняття і вироблення мовних повідомлень у процесі міжкультурного спілкування. Необхідно відмітити, що у міжкультурній комунікації відбуваються процеси, пов'язані з перетворенням різних ментальних просторів у їхньому колективному або індуідуальному вимірі, і, що головним критерієм ідентичності є ментальносійність як особливий засіб світотворчої та світосприйняття. Таким чином, залучення до іншої мовної картини світу припускає розширення когнітивного простору через переход до ментальносійної певної здатності розуміти засвоювати концепту іншої культури.

Принципово важливим є те, що культура розглядається не тільки як певний об'єктивно існуючий продукт інтелектуальної діяльності (твори мистецтва, книги, історичні пам'ятки тощо), а й як реальна діяльність людей у системі стосунків, які їх об'єднують. Тобто приоритетне завдання у навчанні іноземної мови з култюрологічним спрямуванням – це призначення учнів до "мікроРесервіші" культури, до фонових знань їхніх зарубіжних ровесників, до особливості їхньої життєдіяльності, до національних традицій в їх зіставлені зі своїм національним і мовленнєвим досвідом. Цього можна досягти завдяки послідовному лінгвокраїнознавчому спрямуванню процесу навчання іноземної мови і завдяки засвоєнню учнями лексичних і фразеологічних одиниць з урахуванням національної і культурної мови, а й їх "привласних" іншокультурних обрія, які постійно включаються у сприйняття і вироблення культурних універсалій і стандартів, розвиток культурності пріоритетне завдання у навчанні іноземної мови з култюрологічним спрямуванням.
такого підходу. При цьому першочергової уваги за-
слуговує культура народу, мова якого вичи-вається, але значна увага приділяється й вивчению особливостей рідної для учнів культури, вміння розповісти про них за допомогою іноземної мови, а також зв’язкам, які є між двома народами і їхніми культурами. Невід’єм-
ним елементом такого підходу є поєднання культур-
них особливостей народу, мова якого вичи-вається, та рідної для учнів культури.

Можна також погодитись з точкою зору A. Thomas, який досліджував галузь міжкультурного обміну, про те, що міжкультурне навчання означає не тільки роз-
уміння орієнтаційної системи чужої культури, а й відображения орієнтаційної системи власної культу-
ри. А відтак міжкультурне навчання розглядається як процес виникнення, розвитку, розуміння й прийняття відмінностей. Тільки тоді, коли відбувається взаємодія з іншою культурою, в результаті чого реалізуються культурні відмінності, можна усвідомити власну культу-
літру. Такий досвід дає можливість зрозуміти, що було підсвідомим, а що свідомим. Уявлення і розу-
міння культури тоді стає можливим, коли людина піддається дії іншої культури. Наступним кроком у цьому процесі є не інформування цієї культури, яка усвідомлюється як загрозлива, оскільки вона досліджує нові можливості, як не були відкриті у власній культу-
турі [4, с. 34]. Міжкультурний підхід ґрунтується на систематичному порівнянні еквівалентних галузей власної та чужої культури. У центрі цього процесу зна-
ходяться порівняння, розуміння, підготовка й побу-
dova гіпотез щодо мовних форм у конкретному змісті. Основними прийомами міжкультурного навчання є проектування й створення ситуацій, під час яких вза-
ємодії культур. Урок іноземної мови має бути точкою відліку та культурної взаємодії, під час якої розвивається здатність сприймати та порівнювати різні культури. Результатом міжкультурного навчання є не тільки міжкультурне розуміння, а й між культур-
ву компетенцію, яка сприяє здійсненню безперервної вербальної і невербальної комунікації між пред-
ставниками різних країн. А відтак міжкультурний підхід до навчання іноземних мов в іншомовній освіті потребує розглядається як діалог культури країн, мова якої вичи-вається, та культури рідної країни, у тому числі і власної. Саме враховуючи ці позиції, учитель іноземної мови повинен уважніше озірнувати обсяг і особливості вивчення іноземної мови відповідно до змін, які відносяться до вивчення іноземної мови, не тільки міжкультурні розуміння, а й його міжку
tурної компетенції, яка сприяє здійсненню безперервної вербальної і невербальної комунікації між пред-
ставниками різних країн.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином технологія міжку-
турного навчання є фундаментом формування міжку-
турної комунікації. Подальшого пошуку потребує врахування вербально-семантичного, когнітивного,
прагматичного рівнів його формування. Методичними та навчальними одиницями організації міжкультурного спілкування, які надають можливість комплексно реалізувати ознакені підходи та моделювання, виступають проблемно-тематичні комплекси, що будується на основі проблем та проблемних питань, що виникають у діалозі культур країн рідної мова та мови, яка вивчається, у конкретній ситуації спілкування та які інтегруються у певні культурні, мовні та соціальні аспекти міжкультурної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

Nikitina N.P., Nechayeva V.S. Technology of formation of intercultural communication

Abstract. In the article there are described the possibilities of technology of intercultural learning as a basis of the formation of intercultural communication and culturestudying socialization of language education.

Keywords: intercultural communication, sociocultural competence, intercultural education

Никитина Н.П., Нечаева В.С. Технология формирования межкультурной коммуникации

Аннотация: в статье отображены возможности технологии межкультурного обучения как основы формирования межкультурной коммуникации и культуророссийской социализации языкового образования.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, межкультурное обучение
Урок и его описание в XXI веке

С развитием информационных технологий меняются средства, методы и технологии в образовании. Широко распространяется электронная форма получения знаний, но все еще лидером является классно-урочная форма обучения. Живой контакт, возможность реального общения, при получении знания в школе сочетается с огромными возможностями доступа к информации современного школьника. Возникает ряд вопросов: нужно ли менять что-то в описании уроков; влияют ли новые технологии на процесс, суть и структуру описания урока; возможно ли использовать только готовые видео-уроки, чтоб научиться создавать свои уроки.

Согласно [1] урок — это основная форма организации обучения в школе, при которой учитель в течение уставновленного времени руководит учебно-познавательной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы обучения, создающие благоприятные условия для овладения знаниями, формировании умений и навыков и личностного развития всех учащихся.

Независимо от наличия информационных технологий и современных условий проведения учебных занятий, остается необходимость описания урока. Полноценное описание урока должно содержать основные методические характеристики и сценарий проведения самого урока. При необходимости может содержать и электронные ресурсы или ссылки где их можно скачать. При создании описания урока важно учесть, для кого мы создаем это описание. Основные целевые группы это — студенты и учителя, но нужно учесть и особую группу, а именно специалистов, занятых в обучении будущих педагогов. В основном это базовые учителя и специалисты по методике (методисты). Эта группа часто занята в создании описаний уроков и в проверке созданных студентами описаний. Любой из них, может быть потребителем, если он использует готовое описание урока в своей работе или автором, когда он предоставляет определенному кругу потребителей свое авторское описание данного урока.

Желание потребителя имеет связь с тем, к какой группе он принадлежит. В основном все хотят получить готовый к употреблению план-конспект с полным набором дидактических материалов к нему. Основная разница состоит в требованиях к методическому описанию. Студентам необходимо подробное описание методов, понятий и подходов, а учителям в основном важны идеи самого сценария и оригинальные дидактические материалы в виде презентаций, тестов, симуляций, классификаций и т.д.

Во время практики студенты зачастую используют уже готовые план-конспекты, опубликованные в Интернете. Этот подход к задаче, пожалуй, приносит им негативные последствия. Студентам трудно определить основные цели своего занятия и подобрать самые подходящие методы обучения и дидактические материалы в зависимости от уровня подготовки и мотивации определенного класса. Очень важно чтоб методист сумел мотивировать своих студентов работать самостоятельно и использовать умело готовые план-конспекты. Возможно заимствовать из них идеи, конкретные дидактические материалы, но любой педагог должен показать и свой личный подход и суметь поставить самостоятельно основные цели согласно действующей учебной программе и распределению учебного материала в рамках учебного времени.

В зависимости от цели описания урока, можем разделить основные группы, как показано в Таблице 1. Тем цели показаны в случае, когда субъект является автором. В случае, когда он потребитель, основная цель для всех натив готовый методический материал, как было упомянуто, выше.

Таблица 1. Цели описания урока для отдельных групп

<table>
<thead>
<tr>
<th>Группа</th>
<th>Основные цели</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Студенты</td>
<td>• Для занятий Хоспетирования (наблюдений).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Для занятий Текущей педагогической практики (ТПП).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Для занятий Преддипломной педагогической практики (ППП).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• Для Государственного экзамена по педагогической практике (ГЭПП).</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• С целью поделиться материалом с помощью web-платформы.</td>
</tr>
<tr>
<td>Учитель</td>
<td>• Для систематизации собранных материалов для собственных нужд</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• С целью поделиться материалом с помощью web-платформы.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• С целью предоставить материал для получения квалификационной степени или текущей проверки со стороны эксперта.</td>
</tr>
<tr>
<td>Базовые учителя</td>
<td>• Все цели учителя.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• С целью демонстрации примера описания пред студентами-практикантом.</td>
</tr>
<tr>
<td>Методисты</td>
<td>• С целью демонстрации примера описания пред студентами-практикантом.</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>• С целью поделиться материалом с помощью web-платформы.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Согласно Таблице 1 видно, что в зависимости от потребителя и его цели, описание урока может иметь разную структуру. Например если учитель делает описание для себя, то оно может быть не столь подробным, чем описание того же урока студентом для сдачи государственного экзамена.

Далее описанием урока будем называть план-конспект и понимать подробное описание общих характеристик урока (автор, дата, тема, класс, вид урока, цели, методы обучения, дидактические материалы, основные понятия и т.д.) и табличное или сценарное описание хода урока по основным действиям урока.

В литературе известно огромное количество разных вариантов структуры описания [1, 2, 3, 4], но суть остается одна. Модель основной информации в план-конспекте, показана в левой части рис. 1. Интересно, что эта структура остается актуальной и при описании образовательных сценариев в электронном виде. IMS-пакет согласно [7] имеет структуру, показанную в правой части рис. 1. Рассматривая две модели вместе, легко увидеть, что основная разница состоит в том, что в план-конспекте автор ведет сценарий согласно своим ожиданиям об уроке, а в электронном варианте обучаемый может сам выбирать свою дорогу к новому знанию. Именно возможность конструктивизма стоит в основе электронного обучения, но этот вопрос не рассматривается в данной статье. Важно отметить, что в электронном курсе, можно задать последовательность дидактических задач, при которых школьник индивидуально может пройти обучение, сходное с классно-урочным вариантом в случаях, когда школьник длительное время не имеет возможность посещать занятия в школе.

Современные технологии дают и множество других вариантов описания урока и предоставления отдельных образовательных материалов. Например, описание и публикация план-конспекта в текстовом формате, использование специализированной платформы для описания уроков [6], описание и публикация в репозитории согласно определенной методической структуре (пример будет дан в следующей части статьи) или предоставление готового видео-урока для наблюдения, с коротким описанием персональной, организационной и методической информации.

Пример описания урока в репозитории Geothink
Далее покажем пример описания урока со специфической структурой. Идея проекта проводить обучение не только школьников, но и взрослых с помощью посещения интересных объектов. Подробнее о проекте можно узнать на официальном сайте проекта http://www.geothink-project.eu/, а также в описании проекта [8]. Подробнее методика описана в [9]. Так как данная статья написана на школьное обучение, мы покажем лишь структуру, направленную на обучение школьников в рамках учебной программы. Проект Geothink рассматривает исследовательские уроки, в которых школьник достигает до нового знания с помощью наблюдения при «посещении» определенного объекта. Само «посещение» условно так, как может быть реальным посещением музея, научного центра и т.д., а может быть и просмотр сайта с определенными объектами. Согласно методике проекта Geothink структура урока состоит из фаз, которые показаны на рис. 2:

Отдельные материалы (файлы, ссылки и т.д.) автор может задать на 28 языках, а описание целого урока на шести – на английском, греческом, болгарском, румынском, немецком и голландском. Для каждой фазы система задает текстовое поле и возможность добавить образовательный материал. Пример показан на рис. 3.
Рис. 2. Структурированный образовательный сценарий для школьников

Рис. 3. Фаза “До посещения” - возбуждение интереса

Рис. 4. План-конспект урока в GEOTHiNK Community
Павлова, Н. Хр.

Структура и описание урока в XXI веке

Аннотация. В статье представлены возможности описания урока разными способами – план-конспект, единица электронного курса, урок специализированного образовательного сайта. Показана связь между отдельными способами, их специфика и предполагаемые потребители. Дан пример описания урока в проекте Geothink.

Ключевые слова: урок, план-конспект, образовательный материал, студент, учитель


Данное описание отличается удобством для потребителя. Во первых учитель легко может найти необходимый материал из области естественных наук и математики в огромной базе материалов ODS (http://www.opendiscoveryspace.eu), а во вторых учитель может скачать не только само описание урока, но и все необходимые материалы к нему – презентации, калькуляторы, карты и т.д.

Заключение

В процессе анализа существующих возможностей описания уроков, становится ясно, что структура описания является стабильной уже много лет. Современные технологии используют ее для описания материалов в электронном виде, инновация состоит в основном в технологиях для описания материалов в электронном виде, в части возможности свободного и легкого доступа потребителей. Дан пример описания урока в проекте Geothink.
Nikitina O.P., Lozovoy D.A.

Gender features of aggressiveness among high school students-engineers

Nikitina Oksana Petrovna, Candidate of Psychological Science, Associate Professor of Department of Applied Psychology
Lozovoy Denis Alexandrovich, student-magister of Practical Psychology
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Kharkov, Ukraine

Abstract. The article is devoted to the study of the gender aspects of the problem of aggressiveness among Ukrainian high school students-engineers. Different views on the aggression and aggressiveness are analyzed. Polytectorial conditionality of aggression as a behavioural act and aggressiveness as personality traits considering the presence of different types of aggression and bimodal structure of aggressiveness are revealed. The data of carried out empirical study of features of aggressiveness among future Ukrainian engineers of heating energetic and future engineers of sewing productions are represented. Differences in the level of aggressiveness, expression of components of the structure of aggression and choosing coping-stress behavioural strategies between Ukrainian high school students-engineers of different sexes are identified.

Keywords: aggression, aggressiveness, level of aggressiveness, structure of aggression, student-engineer

Relevance of research topic is manifested in three aspects. First of all, from the social point of view, it is necessary to note the presence of an escalation of violence among youth. Students’ overactive involvement in virtual reality (social networking, computer games etc.) leads to increasing problems with real interaction. For example, the social networking is a part of daily life for many students, but this can be as useful as non useful. Some students "lives" in social networks and not in the real life. Virtual communication has its own specific and is not the same as real one. Status and prestige in the social network and ways to get them do not necessarily correspond to the real life. At the same time we must not forget about the role of mass media in the process of "decrease in sensivity". Internet, TV, newspapers and magazines are full of presentations of the cruelty and violence. This makes young people more tolerant to aggression of other people [3].

On the other hand, modernization of the system of higher education in Ukraine and bringing it to the European level leads to changes in the system of training of future engineer. Simultaneously, nowadays there is a need for a "new type" of worker with professional mobility, social mobility, high level of capability of self-improvement, of technical and social creativity and readiness to work in a competitive environment [6].

From the psychological point of view, we must note that naming aggression only as "bad thing" is impossible, because it is an essential dynamic characteristic of activity, human adaptability. So in terms of social psychology, personality must inevitably have a certain degree of aggressiveness (in the "norm" it can manifest necessary socially acceptable quality otherwise it leads to passive behaviour). From the standpoint of educational psychology problem of students' aggressiveness, gender features of students' aggressiveness and choosing of coping-stress behavioural strategies is not yet fully developed (scientific psychology pays more attention to a problem of teenagers' aggression, gender aspects of adult' aggression etc.).

The primary purpose of this study is to investigate the gender features of aggressiveness among Ukrainian high school students-engineers.

Literature review. Concepts "aggressiveness" and "aggression" are not identical. "Aggression is any form of behaviour directed to the goal of harming or injuring another living being who is motivated to avoid such treatment" [12, P. 7]. Whereas "aggressiveness" is understanding as personality traits that determine the readiness of an individual to destructive behaviour. In the "Slovak term aggression” in the definition of aggressiveness D. Zhmurov emphasizes that connection between the aggressiveness and some form of aggressive behaviour is unique in each case [9].

In "Instincts and Their Vicissitudes" (1915) Z. Freud suggested that aggressiveness is a component of the ego instincts. Later Freud postulated aggression as the external manifestation of a more basic drive - the death instinct [15].

In the monograph (1939) researches led by J. Dollard presented Frustration-aggression theory (F-A theory). This theory explains aggression as a direct result of frustration. This theory of conditionality of aggression by frustration is supported by L. Berkowitz. His major modification to formulation of base A-F theory: "Frustrations are aversive events and generate aggressive inclinations only to the extent that they produce negative affect" [13, P. 71].

According to social learning theory (A. Bandura [1]), aggression is learned behaviour. So, children learn behaviour by watching after significant others (parents, teachers etc.). From another point of view, aggressive teacher can destructively affect on the psyche of students [5].

Experimental studies confirm aspects of different theories of aggression to a greater or lesser extent. Nevertheless, most evidence have theories of frustration and social learning. Thus, the phenomenon of aggression is multidimensional and multifaceted.

In accordance with understanding social and perceptual components of aggressiveness, it can be underlined potentially aggressive perception and potentially aggressive interpretation as sustainable for some people personality characteristics of perception and understanding of the world [8].

Psychologists differentiate emotional and instrumental aggression. Emotional aggression is determined primarily by impulsive emotions. Whereas instrumental aggression is more cognitive than affective. E.Fromm [10] detects that destruction itself is not a goal, it is only an auxiliary tool for achieving, in other words instrumental aggression.
has a specific goal - to provide (get) something that it is necessary. So, this kind of aggression is planned.

Simultaneously, among types of aggression can be distinguished physical and active indirect aggression; physical-active-indirect aggression; physical-passive-direct aggression; physical-passive-indirect aggression; verbal-active-direct aggression; verbal-active-indirect aggression; verbal-passive-direct aggression; verbal-passive-indirect aggression. "Intolerance", "opposition", "dominance", "stereotypical differentiation" – such types of names are given to different forms of pedagogical aggression. Teachers' aggression associated with active, passive and active-passive behaviour strategies and variety of negative emotional reactions anger, negativity, antipathy, aversion etc.) [5].

The integral indicator of aggressiveness includes assertiveness, obstinacy, vindictiveness and intolerance to others' opinions. Whereas aggression is not always a negative property of the personal characteristics. It depends on its direction and degree. E. Fromm distinguishes benign and malignant aggression. E.P. Ilyin distinguishes constructive and destructive aggression of pedagog. H. Shestakova [11] from the perspective of an integrative approach identifies bimodal nature of overall structure of the individual aggressiveness. In this overall structure negative and positive aggressiveness have a dual status. They form a distinct factors and at the same time are connected and interact, modifying each other.

Summing up, we note polyfactorial conditionality of aggression as a behavioural act and aggressiveness as personality traits considering the presence of variability types of aggression and bimodal structure of aggressiveness. Guzmán D. rightly points out that aggressiveness of young people becomes mask that hides numerous conflicts: natural energy requires its use, and if young people do not find out how to intelligently guide it, throw it in aggression [4].

Differences in aggressiveness are the most stable (starting from childhood) among all discovered gender personality differences. Some researchers even believe that the male has survived to the greater aggressiveness. Nevertheless, modern scholars consider that differences male and female on the aggressiveness are determined by both biological and social reasons [2].

Men's aggressiveness does have natural conditions, but it is not a purely biological phenomenon and is not always antisocial. Aggressiveness boys' groups and men's companies – a phenomenon not so much an individual as a group: a strong and aggressive boys easily win a dominant position in the hierarchy group [7].

According to the data of the research conducted by A.H. Buss and M. Perry, men had significantly higher scores on scales "physical aggression", "verbal aggression", and "hostility" (the largest sex difference was on the scale "physical aggression") [14].

Type of gender contributes choosing of a profession by young people. Traditionally, in the totalitarian professions are more feminine types than in engineering, and vice versa, in engineering are more masculine types than in humanitarians. At the same time according to our observations among the future engineers of heating energetic are more boys and among engineers of sewing productions are more girls.

To test our hypothesis that between Ukrainian high school students-engineers of different sexes there are differences in the level of aggressiveness, expression of components of the structure of aggression and choosing coping-stress behavioural strategies, we conducted an empirical study.

**Procedure and method.** Empirical study of gender features of aggressiveness among Ukrainian high school students-engineers was carried out using methods: "The questionnaire of aggression Bass - Perry" (in adapting by S.N. Enikolopov, N.P. Cybul'skij), "Coping behaviour in stressful situations" (adapted version of "Coping Inventory for Stressful Situations"). The empirical sample consisted of students of III course of Department of energetic and Technological Department of Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy (24 boys and 27 girls 19-21 years). Individually data were reduced in the group table and then subjected to statistical analysis with using Microsoft Excel and STATISTICA (version 10.0).

**Data analysis and results.** As indicated in Figure 1, among girls-future engineers from three scales the largest indicators are of the scale "anger", but all indicators of the scales do not exceed the normative values. The overall index of aggressiveness among girls-future engineers is 62.85 and is below mean value for female sample.

![Figure 1](https://example.com/figure1.png)

**Figure 1.** Column diagram of indicators of scales according to the "The questionnaire of aggression Bass-Perry" (in adapting by S.N. Enikolopov, N.P. Cybul'skij) among Ukrainian high school students-engineers

Among boys-future engineers from three scales the largest indicators are of the scale "hostility" (they exceed mean value but do not exceed the diapason of normative values). The overall index of aggressiveness among boys-future engineers is 66.87 and is below mean value for male sample. However, as indicated in Figure 2, the index of "hostility" is higher among boys-future engineers than among girls-future engineers, and specified difference was set as statistically significant by using Student's t-test (t=3.56; p < 0.05).

So, among boys-future engineers is more widespread predominance of cognitive component of aggression. This component is based on the experience of feelings of injustice and infringement, unsatisfied desires.
As indicated in Figure 3, from five copings among boys-future engineers and girls-future engineers dominates coping aimed at solving problems. At the same time, on the second place among girls-future engineers is located coping focused on avoidance and among boys-future engineers - coping focused on emotions. The last specified difference was set as statistically significant by using Student's t-test ($t = 2.08; p < 0.05$).

**Conclusions and perspective for the future research.**

We support understanding of polyfactorial conditionality of aggression as a behavioural act and aggressiveness as personality traits considering the presence of variability types of aggression and bimodal structure of aggressiveness. Our research was dedicated to investigation the gender features of aggressiveness among Ukrainian high school students-engineers. We assume that between Ukrainian high school students-engineers of different sexes there are differences in the level of aggressiveness, expression of the components of its structure and choosing coping-stress behavioural strategies.

The overall level of aggressiveness among boys-future engineers and girls-future engineers is within the normative indicators. At the same time, as expected, level of aggressiveness is higher among boys-future engineers. Level of manifestation components of the structure of aggression among boys-future engineers and girls-future engineers is not the same. Among boys-future engineers dominates the cognitive component, based on the experience of feelings of injustice and infringement, unsatisfied desires. Among girls-future engineers dominates affective component of aggression, which includes physiological arousal and preparation for aggression. For boys-future engineers and girls-future engineers is more typical using the coping focused on solving the problems. Simultaneously, on the second place among girls-future engineers is located coping focused on avoidance and among boys-future engineers - coping focused on emotions. So, girls-future engineers have the tendency to cope with difficult stress situations by shopping, sleeping, eating delicious food, watching TV etc. In general, they tend to move away from the situation and feelings about it. In contrast, boys-future engineers are tend to cope with difficult stress situations by immersion in feelings: may blame themselves for indecision, for being in this situation, are worrying about what they will do, regret that they can not change what had happened or their attitude to it etc.Summing up our study, notice that its results extends the current understanding of gender features of aggressiveness, nevertheless perspective research of this topic should be carried out with the expansion of the complex of diagnostics instruments, number of examinees, and, of course, involving students from different engineering specialties. It is also important to study the features of the manifestation of femininity / masculinity among students-engineers in the study of the characteristics of their aggressiveness.
Никитина О.П., Лозовой Д.А. Гендерные особенности агрессивности среди студентов-инженеров высшей школы

Аннотация. Статья посвящена изучению гендерных аспектов проблемы агрессивности среди украинских студентов-инженеров высшей школы. Анализируются различные взгляды на агрессию и агрессивность. Рассматривается поли faktорная обусловленность агрессии как поведенческого акта и агрессивность как свойство личности с учетом наличия различных типов агрессии и бимодальной структуры агрессивности. Представлены данные проведенного эмпирического исследования особенностей агрессивности среди украинских будущих инженеров теплэнергетики и будущих инженеров швейных производств. Определены различия в уровне агрессивности, выраженности компонентов структуры агрессии и выборе концепт-стressesов поведенческих стратегий между украинскими студентами-инженерами высшей школы разного пола.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, уровень агрессивности, структура агрессии, студент-инженер

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

15. Psychoanalytic theories of aggression / Johan M.G. van der Dennen. – Available at: http://rint.rechten.rug.nl/rth/dennen/a-panal.htm.
Kozytska I.
Development of the potential for intellectual creativity

Inna Kozytska, Assistant of the Department of General Psychology
Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Abstract. The article deals with potential uses of heuristic teaching, this underlying the development of the potential for intellectual creativity. The article elucidates heuristic methodologies used in academic settings, as well as the major methods and techniques for actualising students' creative thinking. Also, the paper substantiates the necessity and ways of applying them to academic classes of students.

Keywords: creative personality, creative work (efforts), creative thinking, heuristic teaching

The student's potential for creative work is a major contributor to his or her learning efficiency and successful research in higher-education setting. Nowadays, it is imperative for students to work towards acquiring a range of theoretical and practical skills as well as intellectual abilities, specifically those like an ability to develop and further one's expertise and put them to practical use when challenged by practical and unconventional tasks. Apart from that, they must be flexible and easy to adapt to a volatile environment, as well as being capable of finding various options for problem solving. Thus, in order to gain insight into effective ingredients to be utilised when encouraging creative potential, we need to focus on heuristic aspects.

As an innovative teaching technology, the paradigm of heuristic teaching has emerged from efforts by psychologists and educationalists in different countries, the former Soviet Union included. Among them are K. Rogers, A. Maslow (nature of and conditions for intellectual self-fulfilment), V. Pushkina (heuristics as a field of knowledge dealing with creative thinking), M. Lazereva (essence and methods of creative teaching), V. Solohuba (creative teaching as a way of fostering the environment conducive to creative personality development) et al.

An insight into etymology of the word heuristics shows that it means a way of discovering or inventing. This method is rooted in philosophical conception espoused by Socrates. It was not until the 20th century that this conception came into widespread use. Moreover, it gained practical dimensions, which is seen from coinages like heuristic thinking, heuristic methods and techniques, heuristic quality. Anyhow, heuristics is something relating to creative efforts, creative quests in particular.

Modern literature is replete with definitions of what heuristics is, those substantially differing at times. For instance, dictionaries of philosophy define heuristics as a science that studies creative efforts and methods employed in discoveries and learning. It is meant to develop frames of reference for addressing new tasks [6]. M. Mahkmudov holds that creative work is a heuristic activity which is about catching the main idea or essence underlying some concept, and also about the mechanics of hitting on some mode of action or thinking [1].

According to mathematician D. Poya, heuristics "overlaps with other fields of knowledge and sciences"; its individual areas are associated not only with mathematics, but with logic, pedagogy and philosophy as well. The object of heuristics is to explore methods for making discoveries and inventions [2]. In psychological decision making theory, heuristic efforts are identified with a set of rules, instructions or intuitive thinking [3].

Psychologist Y. Ponomaryov maintains that heuristics is "an abstract analytical science which studies one of the structural levels involved in generating creative efforts and their products." The Soviet Encyclopaedia provides the following definitions of what heuristics is: 1. Special methods used in the process of discovering (creating) something new (heuristic methods). 2. A field of knowledge that studies productive and creative thinking (heuristic efforts). V. Pushkin, a psychologist, holds the view that "heuristics is an area of knowledge that studies how new efforts are brought about by unordinary situations". Also, he argues that this area's enjoyment of status as a science is to be limited to heuristic processes that lead to these new efforts, with the latter to become the focus of mathematical description [5].

The efforts to explain what makes heuristics point to interpretative differences as to the content of this notion, these differences stemming from subjective views held by proponents of a particular conception. Creative quests and heuristics are to be integrated into a comprehensive whole by virtue of views and perceptions of what is transient, original and unique. As far as a notion of creative work is concerned, the above attributes are applicable to the results of this work, whereas methods and ways of achieving these results are relevant to heuristics.

Thus, the term heuristics can be applied to any methodological component of activity, teaching and learning activities included. In this case, when talking about heuristic activities to be pursued by students, we emphasise a new product being discovered, produced or generated in the course of learning. In specific terms, heuristic teaching is about teaching students how to carry out a search and add a novelty value to their knowledge and skills, as well as to work methods, personality traits and materialised products of education.

All this translates into a question: what is the role of a lecturer in activating students' heuristic thinking?" This role lies in providing interaction between the lecturer and students by way of generating an informationally and cognitively based conflict between theoretically feasible problem solving and its impracticability. The latter is to be done to motivate students towards self-study based on problem-oriented learning. With the amount of the learning material quantified and its difficulty level determined, the lecturer is to presents it in the form of heuristic discourse or discussion, or by way of learning game. This is to be done by combining partial explanation of the new subject-matter with the statement of subject-matter related questions, cognitive tasks or experiments. For one, this encourages students to do independent search work. Also, it stimulates
them to master active communication techniques, formulate and solve learning problems.

On the other hand, it is important to explain the matter that cannot be learned through self-study and to set up a high level (exploratory and logical) of problem's relevance, as to a new situation, when the strategy of actions to be followed is unknown. Such activities are to be dominated by logical procedures for analysis, comparison and generalisation [4].

It should be noted that the kernel of heuristic teaching is to create Type III problem situations (Type II – more rarely), i.e. conflicts between theoretically feasible problem solving and its impracticability. This type of teaching is to be employed if students have a vast amount of basic knowledge and skills, which are necessary for doing particular tasks and assignments [5]. The elucidation of the role of a lecturer in teaching creative approaches will be insufficient, if there is no understanding of up-to-date and effective techniques of actualising creative thinking. As to the need for effective techniques of creative thinking actualisation, it should be observed that this problem dates back to a long time ago. Albert Einstein said, "Imagination is more important than knowledge. For knowledge is limited, whereas imagination embraces the entire world, stimulating progress, giving birth to evolution." Imagination (fantasy) is a psychological process that involves creating images and is based on one's processed perceptions formed in the past. Fostering these qualities in those who invent technologies is critical to overcoming amorphous and inert thinking and to accelerating efforts to find ways of doing assigned tasks. To achieve this purpose, one is to utilise a variety of heuristic techniques such as eliciting associations and drawing analogies, as well as control questions and technical contradiction elimination [5].

One of the most critical techniques for actualising creative thinking is evoking associations. Now let us look at what an association is. This notion is used to mean the reflection in the human mind of connections between such entities as objects, facts of life and natural phenomena, psychic perceptions, sensations, motor actions, beliefs etc. Normally, associations do not involve active perceptions. What essentially defines the originality, vividness and vibrancy of associations is the individual's interests, reactions and momentary consciousness orientation. Psychological research reveals that human potential for generating associations is solely time-limited, which is why associations can be viewed as a source of complementary information, with the latter to be used in creative work [5].

The main objective of generating associations is to shake stereotypes about the object to be improved, as well as activating imagination and fantasies and finding analogies which may be of help. When used in creative quests, associations may serve as direct prompts by way of analogy between an object under study and an object to be improved, i.e. an invention. This latter quality of associations holds the greatest value and has a lot of heuristic power. Associations are discerned by way of similarity, contrast and contingency. Similarity-based associations may be utilised as reference data for heuristic inversion (the search carried from start to finish) techniques, whereas contingency-based ones as tools for transformations in space and time. All examples of association generation fall into two groups: techniques for free associations and techniques for controlled associations. Free associations are those which are generated without any content-related or grammatical limitations. In this case, an association may be expressed by any word or a word group. The generation of controlled associations is limited to specified conditions. These conditions, for example, may include the generation of contrast-based associations expressed by a particular word-class (part of speech), symbols, signs and suchlike. The generation of free and controlled associations is triggered by a fast response to a stimulus word. A response to a stimulus word is highly individual and depends on one's intellect, temperament, psychophysiological state etc. A stimulus word may generate associations in the form of groups, or as sequences, when an association elicited by a stimulus is taking over as a stimulus word for another association [4].

A primary stimulus for generating associations can be in the form of sensations, symbols or entities found the surrounding world, as well as in the form of an object improved and key words associated with it. Generating of a set of associations can facilitate new technical solutions and setting tasks to further evaluate an object, as well as discovering all potential attributes and qualities of the object. A sequence of associations can be seen as a heuristic technique for departing from traditional stereotypical comparisons and analogies and for pinpointing connections (analogies) between an object and a remote notion (association). This technique can facilitate the identification of new functions, attributes and qualities of an object.

As is mentioned above, the effectiveness of all heuristic techniques, associations included, is not as much about finding a direct route to decision-making, as about mental preparation for an "a-ha" moment and establishing a link consciousness and alter ego and going on to rely on intuition [4].

As to the major techniques used for actualising creative activity, one of the major ones is to be referred to as the method of "key questions". It expedient to use the method of heuristic questions when collecting extra information to deal with a problem situation or ordering information available in the midst of completing a creative task. Heuristic questions provide an additional stimulus, form new strategies and tactic for solving creative tasks. It is not by accident that in academic parlance they are referred to as leading or prompting questions, as clearly worded questions leads a student to come up with a way of solving a problem or with the correct answer.

It is noteworthy that the tradition of heuristic questions goes back to ancient times. For instance, Roman philosopher Quintillian widely used them both for scholarly and practical purposes. He recommended to all prominent politicians that, in order to garner enough information about a particular event, they should put themselves the following seven key (heuristic) questions and answer them: who? what? what for? where? by what? how? when? [4]

The method of heuristic questions is based on the following regular patterns and corresponding principles: 1. Issues of concern and optimalities. Questions being posed in a proper way, the issues of concern are brought down to an optimal level. 2. Fragmentation of information (heuristic questions permit the split of tasks into sub-tasks). 3. Posiveness (every new heuristic question forms a new strategy, i.e. a purpose of activity). The method of heuristic questions is advantageous in the way of being simple and...
fit for any task. Heuristic questions are especially good for developing intuitive thinking, this being a logical path to complete a creative task. The faults and limitations of this method lie in its inability to generate original ideas and solutions. As well as that, like other heuristic methods, it does not guarantee an ultimate success when working with creative tasks [5].

Thus, being involved in creative intellectual work is a prerequisite for successful theoretical and practical studies to be pursued in higher learning settings. Indisputably, the role of a lecturer is critical to actualising creative thinking. Equipped with techniques of actualising heuristic thinking in the classroom environment, especially such as methods of associations and heuristic questions, a lecturer is more likely to elicit better learning performance from students. With heuristic learning, rather than gaining readily available knowledge, students generate knowledge and experience as their own intellectual product, and this is to be done either by means of self-study or with the help from a lecturer.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)
Novoseletska S.V.

A “Sense of Community” as One of the Factors that Enhances Language Learning

Novoseletska Svitlana Volodymyrivna, PhD in Psychology, Associated Professor, Dean of the College of Romance and Germanic Languages, Ostroh Academy National University, Ostroh, Ukraine

Abstract. Communicative language teaching requires a sense of community – an environment of trust and mutual confidence where learners may interact without fear or threat of failure. Good teachers have long recognized the value of community in all learning environments and have found ways to encourage group cohesiveness and responsibility. Communicative language teaching depends on these traits. Without community there can be no communication. Where there is a strong sense of community, trust, high self-esteem, and good instruction, students have higher achievement.

Keywords: communicative, sense of community, learning environments, encouragement, positive psychology, self-esteem

Introduction. When teaching a foreign or second language, we want our students to be able to use the language communicatively to express their ideas in speech and writing and to understand what they are hearing and reading. As teachers, we all know that there are optimal conditions for a learner to acquire the target language. Communicative language teaching requires a sense of community – an environment of trust and mutual confidence wherein learners may interact without fear or threat of failure. Good teachers have long recognized the value of community in all learning environments and have found ways to encourage group cohesiveness and responsibility. Communicative language teaching depends on these traits. Without community there can be no communication. Where there is a strong sense of community, trust, high self-esteem, and good instruction, students have higher achievement.

Adult students who use English in their jobs can find it challenging when they have to socialize in English with colleagues or clients. Given the dominance of the communicative approach in language teaching, we assume that grammar explanations and grammar exercises will be well contextualized and discourse-based. Such an understanding can only be arrived at by examining many authentic tokens of the target form occurring in natural contexts and by doing a discourse analysis of these tokens.

Psychological and emotional well-being. The common concern is to address the issue of children’s psychological and emotional well-being, rather than focusing, as schools traditionally have, on academic matters. Students will learn that there is an inextricable connection between their healthy mind and their healthy body. They will learn how to feel well and happy, not just in the short term, but which will serve them well for the rest of their lives. Optimism and gratitude are central features. We encourage the students to reflect each day on people or events for which they are grateful. Doing so gradually converts a pessimistic outlook into an optimistic one. We also encourage them to feel and express gratitude to others, recognizing that giving to others is the most sure way of receiving enduring happiness.

The students will learn more about the central value and importance of good relationships to their lives. Ask any child what makes them happiest – they will respond “their friends” (and less often as they grow older) and “their families”. Yet children are not taught how to build and maintain the good relationships that sustain them, or how to avoid those that cause them pain and difficulty. Fortunate children of course learn from their parents about building good relationships, but many do not, which is where these classes will fill the gap. The formation and maintenance of loving relationships is the best guarantor of a happy and fulfilling life, and the best safeguard against depression. Current state of the theory of training in foreign languages and the accumulated knowledge makes necessary to return once again to the concept of communicative training. Taking into account the prospects of economy development and social sphere, it is important to create new professional and personal qualities, such as: creative thinking, ecological, information culture, language and communicative competence, ability to the conscious analysis of activity, independent actions in the conditions of uncertainty today. Owing to the fact that it can be reached only by communicative approach, the purpose of which consists in teaching, to be guided independently in the foreign-language environment and to be able to react adequately in various situations.

Communicative training in foreign languages represents the teaching organized on the basis of tasks of communicative character, i.e. communication. The communicative focused training aims to teach foreign-language communication, i.e. communication in a foreign language, using all tasks and examples necessary for this purpose. In reality training on the basis of only communicative tasks practically does not exist. Therefore, “communicative training” and “communicative focused training” gradually become synonyms. Now an ultimate goal of training in foreign languages is training in the foreign-language environment and the ability to react adequately in various communicative situations. To learn communication in a foreign language, it is necessary to create real life situations (i.e. that is called the principle of authenticity of communication) which will stimulate studying of material and develop adequate behavior.

The cornerstone of positive psychology is scientific research on the brain and on moods, as well as a rigid adherence to ‘grounded optimism’, which is basing the optimistic outlook on real strengths within each individual as opposed to wishful thinking. We do so in the belief that the whole well-being agenda is one that should affect adults in schools as well as children. Not only will they perform better and enjoy their work more if they are in a psychologically intelligent environment: they will also be able to teach the skills of well-being and happiness with far more conviction to the students.

A foreign language learner’s motivation. A foreign language learner’s motivation is very important in language teaching, it can be influenced by many factors: social, psychological, educational, and economical, to name a few. In spite of the complicated situation, teachers can still do a lot to motivate their students by being ob-
By focusing solely on mistakes and errors, and thereby ignoring the successful attempts of students, the teacher gives them the false impression that they are failures. In fact, by simply adjusting his methods of assessing students’ performance, a teacher can make foreign language learning interesting, pleasant, and fruitful. Here are a few techniques classroom teachers can use to modify their evaluation procedures and thereby increase student motivation. One reason for their reluctance is that they feel too much anxiety about language learning. They are not accustomed to a communicative classroom and feel insecure about speaking in English. A second reason is that they think they won’t need English when they graduate; thus, it is not relevant to their future. Third, they have poor skills in English; they may have studied it for many years or may know English grammar backwards and forwards, but they still have trouble composing sentences and holding a conversation in English. Fourth, cultural differences may exist between foreign native speaker teachers and their students, both in communication styles and in classroom practices. Finally, teachers and students often have different expectations of what a language class should be. Several factors can impede creating an environment of trust and mutual confidence in the classroom and a sense of community for communicative language teaching and learning. Also, many of us struggle with inadequate lighting, poor ventilation, and noise, all of which make it difficult for students to listen to and talk with each other.

**Evaluating students’ performance.** When evaluating students’ performance, instead of looking at it with the critical eye of an authoritarian, the teacher should examine the ways his students have been successful. This shift in point of view will change a self-centered teacher who is always worrying about his authority into a teacher with empathy and appreciation. In foreign language teaching this shift is vital. If a teacher looks at his students’ performance overcritically, he will never be satisfied because errors and imperfections are a sure part of learning a foreign language. However, if the teacher focuses on his students’ successes, he will be surprised to find how much they are learning and how hard they are trying. There will always be things for the teacher to be proud of. In a language class, communication in the target language is much more important than finding correct answers. The benefits of focusing on successes and achievements are manifold. Such a focus can build rapport between teachers and students, help students develop positive self-esteem, make learning pleasant, and, finally, lead to greater effort and success. Showing appreciation of students makes it easier for students to like their teacher, and once that happens, they will take a liking to the subject. The teacher should be observant and give genuine, well-deserved praise in appropriate ways, keeping in mind the cultural values of the learners.

In the long run, students develop positive self-esteem and confidence and the ability to accurately judge their own knowledge and skills. Objectives-referenced evaluation should be an integral part of the everyday teaching process, because it evaluates teaching results by referring to instructional objectives laid down during the planning stage. A competent teacher will not only pace his teaching properly, but also frequently check whether his teaching has been effective or not. Teachers should not set unrealistic demands or judgment criteria for their students, but rather depend on objectives referencing to evaluate both their students’ performance and their own teaching. If objectives are realistic and appropriate and if teaching activities are effective, most students should be able to meet the requirements, and thus experience success and achievement, despite any ability gaps within a group. In addition, objective-referenced teaching and evaluation encourage everyone to try to reach the set goals. When teachers evaluate students’ performance, it should be done as one of several means to help students succeed in learning. Therefore, evaluation is an integral part of the overall teaching process. Through thoughtful, analytic assessment and checking, the teacher can enable himself and his students to see what has been successfully learned and what needs further work.

It is necessary to train students for participation in the process of foreign-language communication created in a class. It also defines essence of communicative training that is the communication process model. Communicative approach is motivated: its purpose consists in making trainees interested in learning a foreign language by means of accumulation and expansion of their knowledge and experience. This approach attracts trainees by concentration on the subjects interesting for them and representation of the possibility of text choice and the program objectives achievement. Communicative ability of trainees is developed through their involvement in the solution of a wide range of significant, realistic, sense-making and achievable tasks, successful completion of which brings satisfaction and increases their self-confidence. Communicative training in language emphasizes the importance of development of students’ ability to use foreign languages for effective communication. The communicative technique promotes fast mastering skills of informal conversation. It is provided due to assimilation of different types of the monological speech, standard dialogues and forms of language modeling. Communicative approach in training is most accurately expressed in the provisions reflecting essential regularities of educational activity, serving for creation of the theory of training, for development of the corresponding method and reference point due to organization of the training activity. Such provisions set the status of training principles.

Communicative training in foreign language is carried out by means of “speech activity” which, in turn, serves for the solution of problems of productive human activity.
in the conditions of "social interaction" of the communicating people. Participants of communication try to solve the real and imagined problems of joint activity by means of a foreign language. This principle is detailed in the following basic provisions. The activity essence of the communicative focused training in foreign languages is carried out through "activity tasks". They are realized by means of methodological exercises. Activity tasks for the communicative focused training in foreign languages are based on games, imitation and free communication. The activity essence of the communicative focused training in foreign languages increases the importance of the methodological organization of training process. There are three techniques for improving how we evaluate our students’ work: diachronic evaluation (follow a student’s development and make comparisons between different stages in his learning process to decide whether he is improving or not; specify the areas and extent of improvement), split method (notice each learner’s strengths as well as weaknesses. Never label a student as "poor," “slow,” or “hopeless”), and dynamic view (each day be sensitive to any changes in your students’ attitudes, feelings, and accomplishments. Let them know your feelings in an appropriate way. Classes are dynamic and so are students. They can see if their teacher cares about them and wants them to succeed).  

**Constant encouragement.** It is necessary to remember that the benefits of becoming skilled in working with other people are highly valued by employers and will serve you well throughout your career. Now is your chance to develop skills such as teamwork, leadership and the ability to be lead. Choosing tasks for group work where things are done better by a group than by individuals working on their own is of high importance. Such tasks include tracking down sources of information, planning written work, testing yourself, and building trust. Compulsory tutorials help students to participate actively in class by asking questions and engaging in discussions, we also offer tutorials so that language learning can continue while students and teachers overcome the classroom barriers set up by any clash of expectations and classroom cultures. We have found that community building is easier to accomplish in tutorials because they offer students a more informal, supportive environment. The word tutorial is used in many different academic settings to describe a variety of situations.  

Even though tutorials require more time and effort from teachers, the benefits they provide to students and teachers alike make this work worthwhile. We have found that students in classes with tutorials are more confident and achieve more. Because teachers get to know their students’ needs better, they can try more accurately to meet those needs. The truth is that many of them are finding it difficult to adjust to an English-medium university where they have to rely on their limited English proficiency to find their way around. Through individual and small group tutorials we have discovered how important trust is as an element of language learning, and how ideal tutorials are as a way of building trust. Compulsory tutorials for individuals are those tutorials that students must attend as part of their work for the course. These are scheduled by a sign-up sheet. For some courses, they are held during class time, and for others, they are held during a time mutually agreeable to both the teacher and the student.  

It is very important that individual tutorials take place in a private, quiet place. Our first-year students often ask questions about the university, course requirements, study habits, and other more personal topics. Tutorial time gives them the opportunity to ask about anything. We set a specific focus for tutorials. Other questions will come up, but students need to know clearly what the purpose of the tutorial is, especially if they are being asked to come to a tutorial outside of regular class time. In composition classes for English majors, compulsory tutorials are held after students receive back a draft of their research essays. At this stage, the focus of tutorial sessions is to work with students on incorporating others’ ideas into their own writing and examining discourse problems, such as unclear reasoning, in their writing. We have found that research skills can be taught in a composition class, but students often experience confusion when they begin to use sources in their own writing. Tutorials provide an environment in which the teacher can focus on a student’s paper and give specific guidance.
We often notice that after our first round of tutorials with both kinds of classes, students come to class more at ease with the teacher, the assignments, and each other. The conversational tone of a tutorial helps students become more comfortable using English.

Non-compulsory small group tutorials are those that students in general English courses may attend. They are not mandatory, but participating in them can help students improve their English. The majority of students usually participate in these tutorials because they realize that more opportunities to use English will help them with all of their classes. Students in an EFL environment usually benefit from more exposure to the target language. Non-compulsory small group tutorials are designed with this in mind. They can be understood as a “ring of discussion” involving a maximum of 12 students in a small meeting room. The objective of these tutorials is to give students more exposure to English and more opportunities to express themselves in English. Students can read whatever they want, but if they have trouble finding material, a suggested reading list is provided. The list contains mostly articles from newspapers and magazines. The idea is to have current material easily accessible and to allow some group reading and discussion without the threat of performing for grades in the regular classroom. Having the tutorials scheduled outside of class time emphasizes the informal nature of the gathering and discussion that takes place there.

The teacher’s role in these tutorials is simply as a facilitator. The group reports on what they found interesting in their reading. At this point most of the students are enthusiastic about what they have read and the shyness they usually have in the classroom setting does not affect them any more. They give a short summary of a news article they have read, others who have read it also comment on it, and the group discusses issues raised in the article. Sometimes the discussion is not connected to a text at all, but is based on something of interest to the students. One recent tutorial discussion centered on whether or not students should have part-time jobs. The power of a good discussion topic spurs them to speak English and express themselves freely. In this small setting, most students have enough confidence to share with other students what their reading is about and even to add a sentence or two on how they feel about what they read. Weaker students are helped by better ones in their choice of vocabulary and their sentence constructions.

Students provide scaffolding for each other, and all learn new and varied ways to use English. Helping each other within the tutorial provides the basis for a sense of community, which often carries back to the classroom and students feel more at ease speaking up in class. Perhaps the most important benefit of these tutorials is that students get to know one another, including their likes and dislikes. In building a classroom community, teachers need to structure “opportunities for students to present who they are to their classmates” and the ring of discussion is one way to give them this opportunity. The tutorials also enable the teacher to learn more about the students. Finally, students are able to see their teacher as one more participant in the discussion, rather than as a force in front of the classroom.

“A learning space needs to be hospitable not to make learning painful but to make the painful things possible, without which no learning can occur — things like exposing ignorance, testing tentative hypotheses, challenging false or partial information, and mutual criticism of thought.” Our tutorials express our hospitality and invite students to show what they know as well as what they don’t know, to experiment with language, and to learn to agree and disagree with each other. The types of discussions that occur in our tutorials, among students and between the teacher and individual students, create an environment of trust and confidence, which is necessary for successful communicative language teaching and learning. In addition to language learning, in the trusting environment of tutorials, true communication can occur.

Conclusion. As teachers, we want to create a sense of community in our classrooms among students and between students and ourselves. In many ESL/EFL classrooms, a student community develops to a certain extent, but a bond between the teacher and students does not happen, despite our desire to include ourselves as a member of a cohesive and supportive community as well as a guide. Even though English is now seen as a language of international communication and many people say they want to learn it, we still encounter reluctant learners. Learning a foreign language is a long and complex task. Learners need constant encouragement, and one of the best forms of encouragement comes from a sense of community, achievement and success. With a keen eye for achievement, an admiring eye for efforts, and a tolerant eye for differences and individuality, a skillful teacher can manage to enable the majority of his students to enjoy learning. A shift in the way we evaluate learners can work wonders.

REFERENCES

Новоселенская С.В.
“Восприятие сообщества” как один из факторов улучшения изучения языка

Аннотация. Коммуникативное изучение языка требует восприятия сообщества – среды доверия и взаимной уверенности, где учащиеся могут общаться без страха или угрозы неудачи. Хорошие учителя признали важность сообщества в процессе обучения, и нашли пути взаимодействия и ответственности в группах. Коммуникативный метод обучения языка зависит от этих характеристик. Без коллектива не может произойти общение. Только там, где есть сильное чувство сообщества, доверия, высокой самооценки и качественная методика обучения, студенты имеют высокие достижения. Преподаватели должны стремиться сформировать восприятие сообщества в аудитории со студентами и между студентами и нами. В аудитории, где изучается язык, студенческое сообщество развивается, но отношения между преподавателями и студентами не происходят, не смотря на желание быть частью этого сообщества и в то же время оставаться руководителем. Даже сейчас, когда английский является языком международного общения, и многие люди желают его изучать, мы все еще имеем дело с студентами, имеющими большие трудности в общении. Одна из причин этих трудностей – это волнение в процессе изучения языка. Изучение иностранного языка – это длительный и трудный процесс. Изучающим нужно постоянное стимулирование, и одной из лучших форм есть восприятие сообщества, достижение и успех. Только понимая достижение, восхищаясь усилиями и уважая различия и индивидуальность, опытный преподаватель сможет организовать изучение языка студентами, доставляющее удовольствие. Многогранность оценки результатов студентов может творить чудеса. Студенты будут учиться понимать ценности и важность хороших взаимоотношений. Формирование умения строить хорошие взаимоотношения – это самое лучшее условие счастливой и удовлетворяющей жизни. Важнее психологического и эмоционального благосостояние студентов, чем концентрированность на академических результатах, что происходит традиционно в университетах. Важно, чтоб студенты понимали необходимость взаимоотношений между здравым смыслом и здоровьем. Оптимизм и благодарность – это важные компоненты, так же как и формирование у студентов понимания стать хозяином собственной жизни. В процессе обучения иностранного языка мотивация имеет большое значение, и здесь важны многие факторы, среди них – это социальные, психологические, образовательные, экономические.

Ключевые слова: коммуникативный, восприятие сообщества, среда обучения, мотивация, позитивная психология, самооценка
Личностные ресурсы межкультурной адаптации иностранных студентов

Введение. Восходящая динамика численности иностранных студентов в вузах Украины свидетельствует об определенных успехах, достигнутых национальной системой образования на пути к интеграции в европейское и мировое образовательное пространство. Конкурентоспособность украинских образовательных услуг на мировом уровне обеспечивается такими факторами, как экономическая доступность обучения, широкий спектр предлагаемых направлений подготовки бакалавров и магистров, мощный научно-педагогический и профессиональный потенциал профессорско-преподавательского состава, внедрение современных форм и методов обучения, соответствующих современным европейским и мировым стандартам. В то же время, далеко не всегда, организованное в соответствии со всеми современными требованиями, обучение иностранных студентов обеспечивает высокие результаты подготовки будущих специалистов. Результаты научных исследований и практический опыт показывают, что помимо методологически обоснованной и технологически оснащенной организации процесса обучения ведущим фактором его эффективности является адаптация студентов к новым социально-психологическим, бытовым, экономическим, информационным и другим условиям, возникающим в связи с поступлением в вуз. А наибольшего значения проблема социально-психологической адаптации приобретает для иностранных граждан, приезжих в новую страну для получения высшего образования. Для каждого из таких студентов процесс приспособления к условиям обучения в вузе усложняется необходимостью прохождения сложного процесса межкультурной адаптации в новой стране.

Краткий обзор публикаций по теме. Межкультурная адаптация является отдельным аспектом проблемы социально-психологической адаптации как процесса и результата взаимодействия личности с изменяющимися (изменявшимися) социальным окружением, в ходе которого личность получает возможность выживания, а среда — воспроизводство (В. Агеев, А. Амбрумова, Г. Андреева, Г. Балл, М. Бассов, Е. Головаха, Л. Гордон, Л. Грошанова, А. Мудрик, А. Налчаджян, А. Петровский, М. Шабанова, Т. Шибутани и др.). Феномен социально-психологической адаптации исследован и продолжает изучаться в связи с проблемами межкультурного и межнационального взаимодействия, возникающего в процессах трудовой, образовательной, политической миграции (Г. Андреева, Дж. Берри, С. Бочнер, Д. Браун, Н. Иванова, М. Коул, В. Крысько, Н. Лебедева, И. Мнацаканян, А. Налчаджян, Б. Парыгин, С. Рыжова, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, Т. Триандис, Г. Хофsted, И. Щолохов, Л. Янковский и др.).

В рамках разработки проблем межкультурной адаптации исследованы феномены аккультурации, инкультурации, ассимиляции и культурного шока, изучены факторы, условия и возможные результаты адаптации к новой культурной среде (Дж. Берри, С. Бочнер, Д.Б. Мамфорд, И. Мнацаканян, К. Оберт, М. Панов, Т. Смолина, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, Р. Тафт, Г. Триандис, К. Уорд, А. Ферхум, Л. Янковский и др.).

Цель. Цель данного теоретического исследования — выявить требования, предъявляемые к личности студента ситуации переезда для обучения в другую страну и построение на этой основе теоретической модели структуры личностных ресурсов межкультурной адаптации в стране обучения.

Материалы и методы. В ходе работы были использованы методы теоретического психологического исследования: логико-психологический анализ и синтез, обобщение, систематизация, моделирование.

Результаты и их обсуждение. Как личность, которая до переезда в новую страну для обучения развивалась в определенной культурной среде, иностранный иноземец является носителем опыта, ценностей, традиций, взглядов, стереотипов, убеждений, привычек, моделей поведения и отношения, зачастую сильно отличающихся от распространенных в новом социуме. Поэтому, переезд связан у него с неизбежностью прохождения сложного процесса межкультурной адаптации, понимаемой как «сложный процесс, в случае успешного завершения которого человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, приняв ее традиции как свои собственные и действуя в соответствии с ними» [10, с. 326].

Специфика социально-психологического положения иностранных студентов в стране обучения определяется следующими факторами:

- новые климатические и бытовые условия;
- совместное проживание в общежитии с большим количеством незнакомых людей — представителей разных культур;
- незнание и непонимание норм, правил, традиций, обычая, верований, мировоззренческих установок, действующих в новом социуме;
- недостаточность, противоречивость, неоднородность информации о социально-психологических и культурных особенностях страны обучения;
– невозможность использования привычных, стереотипных моделей оценивания и реагирования в различных социальных ситуациях;
– необходимость общения и обучения на иностранным языке;
– отсутствие родных и близких, необходимость устанавливать контакты и строить отношения с новыми людьми;
– временной характер, промежуточность социального положения (статус «изгнаника»), который может обуславливать осознанное или неосознанное уклонение от необходимости адаптации к новым социокультурным условиям);
– невозможность полноценной экономической активности (полная зависимость от финансовой поддержки со стороны родных и близких с невозможностью даже временных и частичных заработков).

Названные обстоятельства позволяют сделать вывод, что ситуация, в которой оказывается иностранный студент в процессе межкультурной адаптации в стране обучения, по своим психологическим характеристикам полностью соответствует особенностям так называемых «сложных жизненных ситуаций».

Обыденная жизненная ситуация превращается в сложную тогда, когда возникают обстоятельства, требующие от человека действий на грани его адаптационных возможностей, что нарушает обычное течение жизни и делает невозможным удовлетворение основных жизненных потребностей с помощью моделей и способов поведения, выработанных на предыдущих этапах жизни. При этом отмечено, что чем больше отличий имеет новая социальная среда, тем сильнее ситуация влияет на человека, и, соответственно, тем более сложной она является [6].

Таким образом, ситуацию межкультурной адаптации иностранного студента в стране обучения с полным правом можно назвать сложной жизненной ситуацией. Следовательно, успешность прохождения процесса приспособления к новым культурным и социально-экономическим условиям требует актуализации у студентов личностных ресурсов преодоления сложных жизненных ситуаций.

Понятие «ресурсы» наиболее широко используется в научных психологических исследованиях, проводимых в области психологии стресса, где они определяются как:
– «функциональный потенциал, который обеспечивает высокий уровень реализации его активности, выполнения трудовых заданий, достижения заданных показателей на протяжении определенного времени … личностные качества и установки, влияющие на регуляцию поведения» (В. Бодров) [1, с. 117];
– «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям» (Н. Водопьянова) [2, с. 290].

Результатом операционализации феномена «личностные ресурсы» относительно процесса межкультурной адаптации в данном теоретическом исследовании выделяется выделение наиболее важных особенностей личности иностранного студента, проявления которых направлены на обеспечение способности приспосабливаться к новым социокультурным условиям, успешно справляться с неизбежно возникающими кризисными ситуациями. На основании анализа теоретического материала и результатов эмпирических исследований можно выделить наиболее универсальные (необходимые любому человеку независимо от социально-демографических характеристик, вида деятельности и обстоятельств жизни) составляющие феномена «личностные ресурсы межкультурной адаптации»: жизнестойкость, способность к конструктивному копингу, личностный динамизм, толерантность к неопределенности.

Жизнестойкость, по мнению С. Мадди – исследователя, с именем которого связывают введение в научный оборот данного концепта, формирует у людей мотивацию, необходимую для реализации эффективных способов совладания с трудностями, забо- ты о своем здоровье и поддержании конструктивного социального взаимодействия. По определению С. Мадди, жизнестойкость (hardiness) – это личностная черта, которая характеризует «меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности» [13, с. 266].

Содержательно жизнестойкость является системой представлений человека о себе и своих отношениях с миром, обеспечивающей преодоление сложных ситуаций благодаря трём компонентам: «вовлеченности» – убеждению в том, что активное участие в происходящем значительно повышает шансы на достижение успеха; «контроль» – уверенности в том, что борьба, противодействие неблагоприятным обстоятельствам позволяют серьезно повлиять на результаты происходящего; «принятию риска» - убеждению в том, что неблагоприятные обстоятельства способствуют личностному росту, приобретению ценного опыта [13].

Поскольку высокий уровень успешности в совладании со сложными жизненными ситуациями проявляется в способности выбирать конструктивные стратегии разрешения возникающих проблем, очевидно, что важной составляющей личностных ресурсов межкультурной адаптации иностранного студента в стране обучения является способность к конструктивному копингу.

Копинг представляет собой поведение, которое позволяет человеку «справиться со стрессом или сложной жизненной ситуацией. Это осознанное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю)» [3, с. 5].

Предназначением копинга, по утверждению С. Нартовой-Бочавер, является: минимизация негативного воздействия обстоятельств, приспособление или преобразование жизненных ситуаций, поддержание позитивного «образа я», уверенности в своих силах, поддержание эмоционального равновесия, сохранение благоприятных взаимоотношений с окружающими [5].

Поскольку ситуация межкультурной адаптации в стране обучения ставит иностранного студента в такие условия, при которых его привычные способы воспри-
яния мира и поведения становятся непригодными, эффективность приспособления к инокультурной среде требует от него не только способности преодолевать трудности, вызванные изменениями в жизни, но и возможности стремиться к переменам и даже активно их создавать. Личностное качество, обеспечивающее человеку стремление быть автором происходящих в его жизни изменений получило название «личностного динамика». Авторы данного понятия определяют его как «способность и готовность человека изменяться в отсутствии императивной необходимости для этого» [8]. Психологическое содержание личностного динамика проявляется в таких особенностях: способность «преодолевать себя» — бороться с инертностью, препятствующей процессу желаемых личностных и поведенческих изменений; стремление к разнообразию, расширению своего жизненного опыта; позитивное отношение к процессу жизненных изменений; восприятие себя в качестве опоры, надежной основы построения жизненного пути в изменяющемся мире; мужество как способность преодолеть тревогу, связанную с неопределенностью будущего [8].

В качестве необходимого компонента личностные ресурсы межкультурной коммуникации должны включать в себя не только стремление к изменениям, но и толерантность к неопределенности — способность принятия важных решений, построения планов и их реализации при непредсказуемых результатах и в условиях недостатка важной информации.

С. Баднер понимал под толерантностью к неопределенности тенденцию воспринимать неопределенность как желательные, а не как источник угрозы [12]. Российская исследовательница толерантности к неопределенности Е. Луковицкая определила этот феномен как психологическую установку, существующую из трех компонентов: когнитивного (гибкость мышления, открытие новому, способность структурировать информацию и предвидеть развитие ситуации); аффективного (эмоции вдохновения, наслаждения, приподнятости, позитивного усилении контроля за ситуацией и участвующими в ней людьми) [4].

В ряде психологических исследований было показано, что толерантность к неопределенности является фактором активности осуществления личностного выбора, оптимистичности, самоэффективности, экзистенциального мировоззрения, осмысленности жизни, творческой одаренности, личностной идентичности, эффективности профессионального обучения (С. Богомаз, А. Гусев, Д. Леонтьев, Е. Мандрикова, Э. Носенко, Е. Осин, А. Третьякова).

Психодиагностический мониторинг и развитие названных личностных ресурсов совпадая с трудными жизненными ситуациями являются обязательным, но не достаточным условием успешности межкультурной адаптации иностранных студентов в стране обучения. В программах социально-психологического и педагогического сопровождения иностранных студентов в вузах Украины необходимо осуществлять диагностику и своевременную коррекцию психологических феноменов, определяющих успех их обучения и интеграции в украинский социум. Для обозначения этих феноменов российские исследователи Е. Шлягина и С. Енголов используют термин «актуальный этно-психологический статус личности», который определяют как «степень выраженности и знак этнической идентификации, направленность и содержание этнической идентичности, а также возможные трансформации ее мотивационно-смысловой сферы, которые возникают в результате взаимодействия с представителями других этнических групп и при решении конфликтных ситуаций в инокультурной среде» [11, с. 82].

Этнопсихологические внутриличностные аспекты социализации Г. Солдатова называет «этичностью».

По утверждению автора, в исследовании этничности следует выделять три ее аспекта: компонент многосферной идентичности в структуре самосознания; социально-психологический результат эмоционально-кognitивных и ценностных процессов этнической идентификации и межэтнической дифференциации; мотивационно-когнитивное ядро этнического самосознания, опосредующее межэтническое взаимодействие [9].

Следует отметить, что по данным ряда исследований [9; 10; 11], этничность и этнопсихологический статус наиболее существенно влияют на поведение студенчества как наиболее активной части социума, поскольку именно в вузах встречаются представители разных этнических групп, являющиеся носителями самых разнообразных культур и мировоззрений. А также наиболее значительной личностное качество, входящие в структуру этнопсихологического статуса (внутриличностных аспектов этничности), имеют именно для иностранных студентов, которые практически постоянно попадают в критические ситуации межличностного взаимодействия и внутреннего конфликта, для которых старые, привычные стереотипы реагирования, сложившиеся в родной культуре оказываются неадекватными, а новые еще находятся на этапе формирования. Таким образом, составляющие этнопсихологического статуса (внутриличностных аспектов этничности) личности можно рассматривать как специфические этноспецифические личностные ресурсы преодоления такой сложной жизненной ситуации, как социально-психологическая адаптация к инокультурной среде.

Результаты анализа исследований в области этнической и кросс-культурной психологии к таким ресурсам позволяют отметить, что этическую идентичность и этническую толерантность.

Этническая идентичность человека является наименеею частью социальной идентичности человече, которая относится к осознанию принадлежности к определенной этнической общности [10]. Т. Стефаненко определяет эту категорию как «результат единого процесса идентификации / дифференциации, результат когнитивно-эмоционального процесса самоопределения индивида в социуме в социальном пространстве относительно многих этносов. Это не только осознание, но и оценивание, переживание своей принадлежности». Этическую идентичность и этническую толерантность в структуре этнической идентичности выделяют два компонента [10]: когнитивный — сформированные на том или ином уровне представления об особенностях своей этнической группы, результат осознания своей принадлежности к этой группе на основании
усвоении этноидифференцирующих признаков; аффективный – переживание чувств, связанных с осознанием принадлежности к группе, оценкой ее качеств; эмоциональное отношение к членству в группе.

На сегодняшний день проведено значительное количество психологических исследований этнической идентичности, в которых показано, что содержание и знак этнической идентичности во многом детерминируют формирование еще одного этноспецифического ресурса совладания со сложной ситуацией адаптации к инокультурной среде – этнической толерантности.

В самом общем виде толерантность в социальном аспекте понимается как терпимость к чужим мнениям, верованиям, манерам. Толерантность (терпимость), проявляемую человеком по отношению к новой для него социокультурной среде, называют этнической (межнациональной). Данный психический феномен является важнейшей составляющей национального самосознания в целом, и проявляется в непосредственном и опосредованном межнациональном взаимодействии [9; 10: 11]. В психологическом содержании этнической толерантности помимо терпимого отношения выделяют совокупность систем психологических установок, чувств, знаний, норм поведения, ценностно-смысловых ориентаций, предполагающих уважительное, принимающее отношение и соответствующее поведение, направленное на различные инновационные явления (язык, культура, обычаи, традиции, верования, нормы поведения и т.д.).

Отсутствие толерантности (интолерантность) представляет собой проявление нетерпимости в отношениях и поведении человека при взаимодействии с другими людьми [7, с. 134]. К явным деструктивным социальным проявлениям интолерантности относят [7]: этноцентризм, ксенофобию, национализм, этнический экстремизм. Анализ этих проявлений и деструктивных последствий нетерпимости позволяет убедиться в основополагающем значении толерантности для межнационального межкультурного взаимодействия.

Выводы. Переезд в новую страну для обучения связан у иностранных студентов с необходимостью прохождения сложного процесса межкультурной адаптации, который в силу своих социально-психологических характеристик может рассматриваться как сложная жизненная ситуация. Успешность прохождения процесса приспособления к новым культурным и социально-экономическим условиям требует актуализации у студентов личностных ресурсов преодоления сложных жизненных ситуаций. В структуре личностных ресурсов межкультурной адаптации можно выделить универсальные и этноспецифические. К универсальным ресурсам можно отнести личностные особенности, обеспечивающие успешность совладания с тяжелой жизненной ситуацией: жизнестойкость, копинг, личностный динамизм, толерантность к неопределенности. К этноспецифическим – позитивную этническую идентичность и этническую толерантность.

ЛИТЕРАТУРА

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

Boryssova A. Personality resources of cross-cultural adaptation of students-foreigners

Abstract. This article considers the results of theoretical research of personality resources of cross-cultural adaptation of students-foreigners. The universal and ethnically specific resources of adaptation are distinguished. The personality traits, providing success of life’s difficulties overcoming, are attributed to the universal personality resources of cross-cultural adaptation. The personality resources of ethnic psychological status are attributed as ethnically specific resources.

Keywords: cross-cultural adaptation, personality resources of life’s difficulties overcoming, ethnic identity, ethnic tolerance
Останні статистичні дані про релігійність студентської молоді свідчать про те, що в Україні до 2013-2014 року релігійність студентів була досить високого рівня. Статистика показує, що більшість студентів має позитивне ставлення до релігії, незалежно від її спрямованості. Так, за даними досліджень, більшість студентів виявила позитивне ставлення до релігії. За даними, близько 33% студентської молоді покладало на релігію велику роль в життєвих аспектах, включаючи проблеми з психічним здоров'ям.

Протягом 2013-2014 року релігійність студентів наслідує позитивну тенденцію, що свідчить про постійний рост історичних змін в суспільстві.

Дані наведені в таблиці 1 показують зростання релігійної активності студентської молоді протягом 1997-2011 pp.
Але попри те, що відбулося зростання кількісних показників, їх якісний характер змінився. Якщо ще в 2003 р. релігійно активна молодь чітко усвідомлювала необхідність щодо недільної присутності на Літургії чи Богослужінні, то вже з 2007 році критичність респондентів до власної релігійної активності була посіблена і відведення краму передбачало лише регулярне заходження до нього і ставлення свічок.

З часів грудня 2013 року ситуація в Україні різко змінилася. Пасивна релігійність населення перейшла у фазу активної взаємодії з Богом. Цей процес розпочався з 3 грудня 2013 р. Поворотною точкою стало побиття силовиками студентів 30 листопада і активізація громадянської позиції населення України. Про те, якщо ще до 2 грудня на Майдані Незалежності правилась лише одна Літургія в день, то з 3 грудня розпочалося зростання релігійної активності, яка виросла до щогодинної молитовної практики серед учасників Майдану. Саме з того періоду релігійна активність населення різко зростає. Вона переходить із пасивних форм в ініціативну молитовну практику, про що свідчати масові молитовні заходи по всій Україні. Не даремно події, що відбувають в цей період, підводять релігійну гідність. Якщо ще до 2 грудня Майдан як спосіб суспільного з'єднання відбувався в обличчя духовників, які проповідали їх віросповідних у віросповідних форм вірувань в активну молитовну практику, то вже з 2007 році критичність респондентів до власної релігійної активності була посіблена і відвідування храму передбачало лише регулярне заходження до нього і ставлення свічок.

32%

Активна релігійна практика

64%

Пасивна релігійна практика

32%

Відсутність релігійної практики

57%
«На нас вразила віра і щирість людей на Майдані, його духовність і молитовність. На наших очах відбувалась духовна революція, в якій брали участь і віруючі, і невіруючі, і люди різних конфесій і релігій, звичайні миряни та їх духовні пастіри. Останні органічно впи- салися в формат Майдану, не було якоїсь штучності, ніхто не підвергався на сцені, коли зосереджено молю- лися зі своїм народом Божим. Це такі міти, які обов’язково треба зберегти як документ, як спогад, як досвід, як історичний урок.Минуть роки і ми можемо втратити канву подій, їх масштабність, значимість, але як це діло десятків тисяч людей! Це жива історія їх віри, історія Церкви, історія духовного пошуку про- тягом соціальної несправедливості, економічної нерівності, моральної убогості, проти неповаги до людини, корупції у всіх ешелонах влади, соціальної несправедливості, економічної нерівності, соціальних фас- тів населення. Розгортання АТО (антиретористич- ної операції) на Сході України продемонструвало підгото- вку духовного пошуку та задоволення значної частини нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднощів, які виявилися в даному історичному контексті нації у подоланні тих труднос... 

Таблиця 2. Періодна таблиця відвідуваності християнських курсів «Абетка подружжя» в період лютий-вересень

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Кількість осіб</td>
<td>230</td>
<td>252</td>
<td>284</td>
<td>292</td>
<td>408</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Дана таблиця демонструє наявність природної динаміки відвідуваності курсів за останні роки. Проте, у 2014 році спостерігається значний кількісний і якісний стрибок в потреби молоді саме у християнських основах побудови родини. 

Християнські засади духовного оновлення україн-ського суспільства не передбачають знецінення інших релігійних позицій, оськильки саме християнство у своїй сути базується на заповідах любові та милосердя, але враховуючи наявну тенденцію в зростанні кілько- сті потребуючих християнства громадян. Ці потреби зміни, в свою чергу, вимагають також і від психологів надання психологічної допомоги в межах духовного та культурного простору самих клієнтів, які є громадянами цієї духовно відроджованої країни.

ЛІТЕРАТУРА


3. Ліщинська О. Релігійность українців очима українців. / Український центр політичного менеджменту. – Е-ресурс:
Hrydkovets L. Socio-psychological principles of spiritual and religious renewal of the Ukrainian society

Abstract. The article presents the analysis of the socio-psychosocial factors that enable changes in the spiritual and religious space of the Ukrainian society. The phases of changes in the religious activity of Ukrainian youth have been studied. The “dignity revolution” psychological effects on the spirituality and religious activity of the Ukrainians have been defined. The article highlights the manifestations of religious communities’ virtual activation as a result of the spiritual and psychological changes undergone by the society during the Maidan period. It also analyzes the newest trends in the activation of public religious activity.

Keywords: psychological principles, spirituality, religiousness, dignity revolution, psychological effects, religious activity

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)


Hrydkovets L.M. Socio-psycho-pсhological factors of spiritual and religious renewal of the Ukrainian society

Abstract. The article presents the analysis of the socio-psychosocial factors that enable changes in the spiritual and religious space of the Ukrainian society. The phases of changes in the religious activity of Ukrainian youth have been studied. The “dignity revolution” psychological effects on the spirituality and religious activity of the Ukrainians have been defined. The article highlights the manifestations of religious communities’ virtual activation as a result of the spiritual and psychological changes undergone by the society during the Maidan period. It also analyzes the newest trends in the activation of public religious activity.

Keywords: psychological principles, spirituality, religiousness, dignity revolution, psychological effects, religious activity

Аннотация. В статье представлен анализ социально-психологических факторов изменений духовно-религиозного пространства украинского общества. Исследована этапность изменений в религиозной активности украинской молодежи. Освещены проявления виртуальной активизации религиозных сообществ как результата духовно-психологических изменений общества в период событий на Майдане. Исследованы новейшие тенденции в активизации религиозной активности украинской общественности.

Ключевые слова: психологические основы, духовность, религиозность, революция достоинства, психологические последствия, религиозная активность

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

Постановка проблеми. Актуальність дослідження обумовлено вивченням Kopiііг-поведінки чи Kopiііг-стратегій суб’єкта здатні співвідладжувати зі стресовими ситуаціями, які перевершують її ресурси. Виокремлення Kopiііг-поведінки особистості у студентів 4-го курсу спеціальності „Початкова освіта” і вчителів початкових класів, що працюють, середнього та передшколійного віку. Зазначено, що в досліджуваний вікір переважає Kopiііг, орієнтований на розв’язання завдання, що можна пояснити специфікою професії респондентів.

Ключові слова: дослідження, Kopiііг-поведінка, Kopiііг-стратегії, Kopiііг-ресурси, життєздатність, психологічний стрес


Виклад основного матеріалу дослідження. Прагнення до успіху, досягнення – основна сучасна цивілізація. І справа не лише в діалем Ериха Фромма: „Мати чи бути”. Суть у тому, що означає „бути”? Бути з погляду „західної” людини, означає максимально розкрити свої внутрішні можливості у зовнішньому світі шляхом дій. Самоактуалізація, саморозкриття не включають, а передбачають успіх, зрозуміння і, в підсумку, можливість „мати” [5, с. 75].

загальний фонд ресурсів. Тобто „ключовий ресурс” – це головний засіб, що контролює й організує розподіл інших ресурсів (С. Хобфолл).

До ресурсного підходу відносять праці дослідників, у яких раніше не простежувався зв'язок із вивченням копінг-поведінки. В межах цього підходу розглядають широкий спектр різних ресурсів, як довкільних (доступність інструментальної, моральної і емоційної допомоги з боку соціального середовища), так і особистісних (навички та здібності індивіда) (К. Муддинбай). С. Хобфолл пропонує теорію збереження ресурсів, де розглядає два класи останніх: матеріальні та соціальні, чи пов'язані з цінностями. Так, скажімо, М. Селіґман основним ресурсом у співвідкладанні зі стресом вважає оптимізм. Інші вчені одним з ресурсів, що впливають на використовувані копінг-стратегії, пропонують конструкт „життестійкість”. Конструкт самофективності, розроблений А. Бандрурою, також можна розглядати як важливий ресурс, що впливає на копінг-поведінку. За Е. Фрайденберг, із самофективністю пов'язані пізнавальні процеси, що стосуються до внутрішніх переконань людей про їх власну здатність і співвідкладання. Таке переконання в суб'єкта вказує на здатність до „центральної” організації й використання власних ресурсів, а також отримання ресурсів з довкілля.

Окільки інтерес до копінг-стратегій виник у психології порівняно недавно та через складність власне феномену співвідкладання з трудностей, дослідники ще не виробили єдиної класифікації копінг-поведінки. Праці, присвячені копінг-стратегіям, досить розрізнені, і тому майже кожен новий дослідник, вивчаючи проблематику копінгової поведінки, пропонує свою класифікацію. Вчені використовують три основні критерії, за якими будуються ці класифікації: емоційний – проблемний: емоційно-фокусований копінг; спрямований на врегулювання емоційного реагування; проблемно-фокусований, спрямований на захист проблеми або зміну ситуації, що викликала стрес; когнітивний – поведінковий: латентний внутрішній копінг передбачає когнітивне вирішення проблеми, метою якої є зміна стресової ситуації; відкритий повідомлюваний копінг – копінг-стратегії, що проявляється в поведінкових паралеліях; успішний – неустойчивий: успішний копінг використовує конструктивні стратегії, які сприяють у подоланні стресової ситуації; неустойчивий – використовує неконструктивні стратегії, що переходить до подолання останньої [8, с. 29-30].

За такими критеріями може оцінюватися кожна стратегія копінгу, яка використовується суб'єктом. Окільшось у складній ситуації, людина може використовувати як один, так і кілька копінг-стратегій, причому стиль реагування може змінюватися в залежності від сфер життя, в якій він реалізується: с. Мадді навінці 70-х років XX ст., що характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішнє збалансованість і не знижуючи успішність діяльності. За С. Мадді, життестійкість є особистісною якістю, а, радше, системою настанов чи переконань про себе, світ, взаємні з світом; має певну міру, піддається формуванню. Це диспозиція, яка містить три пари рівнів або альгітрексійших компонентів: включено, контроль, прийняття ризику.

Т.М. Титаренко [11, с. 212] вважає, що компонентами життестійкості є довіра життю і світу, вірість собі, розвиту внутрішній контроль, вміння долати перешкоди, бажання випробувати власні сили. Довіряючи плюну своє життя, людина готова приймати його світлі й темні сторони. Вона знає, що виключно сприяти вим, постійно попиту вітру, суцільного везення не буває, і тому готова переконати негід взяти долати перешкоди. Вірість собі є здатністю вирити у свої сили, в істинності, цінність своїх інтересів, звичок, діяльність. Внутрішній контроль передбачає можливість регулювати свої емоційні стани, формувати навички самооцінювання, активно впливаючи на хід подій. Життестійкість людини бажає випробувати свої сили, твердо знаючи, що життя – це зміни, а не консервативна стабільність. Резюмуємо, можна сказати, що „життестійкість” є особливим паттерном установок і навичок, що дозволяють перетворити зміни на можливості; своєрідною операціоналізацією введеного П. Тілліхом поняття „мужність бути”.

Крім аттитюд, життестійкість містить такі базові цінності, як кооперація, довіра і креативність.

Життестійкість впливає не лише на оцінку ситуації (сприймається як менш травматично), але й на активність людини в подоланні останньої, тобто на вибір копінг-стратегій. Зауважимо, що проблема взаємозв'язку життестійкості з вибором копінг-стратегій є недостатньо вивченою.

Життестійкість є сутнісним модулем цілісної особистості. Розвиток людства йде шляхом екстремізації життестійкості як ознаки наявності потенціалу. Потенціал подолання драматичних обставин життя визнається передусім змістом, силою, конфігурацією загального особистісного потенціалу, частково як рационального, неувігомовленим, нерегульованим, а частково усвідомленим, вже проявленому, випробованому [6, с. 380].

Зазначимо, що поняття „життестійкість” не тотожне поняттю „копінг-стратегії”, чи стратегії співвідкладання, з життевими труднощами. На думку Лазаруса і Фолкмана, ці стратегії, спрямовані на подолання життєвих труднощів: стратегію дистанціювання, стратегію самоконтролю, стратегію пошуку соціальної підтримки, стратегію прийняття відповідальності, стратегію уникнення, стратегію планового розв'язання проблем і стратегію переоцінки. Отже, копінг-стратегії – це прийоми, алгоритми дії, звичні й традиційні для
особистості, водночас як життестійкість – риса особистості, установка на виживання; копінг-стратегії можуть набувати як продуктивної, так і непродуктивної форми, навіть приводити до регресу, а життестійкість – риса особистості, що дозволяє справитися з дистресом ефективно і завдяки в напрямку особистісного зростання [1].

З метою визначення домінуючих копінг-стресових поведінкових стратегій використано методику „Копінг-поведінка в стресових ситуаціях” С. Норман, Д.Ф. Ендлер, Д.А. Джеймс, М.І. Паркер; адаптований варіант Т.А. Крюкової [12, с. 442-444].

Таблиця 1. Розподіл показників за рівнями копінг-стресових поведінкових стратегій (у %)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Кількість досліджуваних, вік</th>
<th>Копінг, орієнтований на:</th>
<th>Рівні опіні-стратегій</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>20-25 років, n = 90</td>
<td>Розв'язання завдання</td>
<td>Дуже низький 0 16,67 74,4 8,89</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Емоції</td>
<td>14,44 53,33 28,89 3,33</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Уникнення</td>
<td>1,1 53,33 44,44 1,1</td>
</tr>
<tr>
<td>35-40 років, n = 48</td>
<td>Розв'язання завдання</td>
<td>0 4,17 66,67 29,17</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Емоції</td>
<td>2,08 60,42 33,33 4,17</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Уникнення</td>
<td>2,08 47,92 47,92 2,08</td>
</tr>
<tr>
<td>55-60 років, n = 18</td>
<td>Розв'язання завдання</td>
<td>0 0 61,11 38,89</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Емоції</td>
<td>0 27,78 55,56 16,67</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Уникнення</td>
<td>0 55,56 44,44 0</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Отримані дані свідчать про те, що в представників усієї вибірки домінує копінг, орієнтований на розв’язання завдання, і має середній рівень вираження (74,4%, 66,67% і 61,11% відповідно). Показник високого рівня зазначеного копінгу переважає у респондентів середнього і переддесекторного віку (29,17% і 38,89% відповідно). Низький – представлено незначними відсотками, причому вищий з них виявлено у студентів (16,67%) і відсутній у людей 55-60 років. Дуже низький рівень не зафіксовано.

Копінг, орієнтований на емоції, має дещо іншу картину. Загалом по вибірці вирізняється низький рівень його прояву у студентів і людей середнього віку (53,33% і 60,42% відповідно) і середній (55,56%) в інших. Високий рівень у перших і других представлено несуттєво (3,33% і 4,17% відповідно), незначне його підвищення простежується у старшого товариства (16,67%). Дуже низький рівень прояву копінгу, орієнтованого на емоції, мають студентська молодь і вчителі середнього віку (14,44% і 2,08% відповідно), а його відсутність зафіксовано в людей 55-60 років.

Копінг, орієнтований на уникнення, має свою особливість. Два крайні рівні – дуже низький і високий – ледь помітні та одночасно однаково виражені у відсотках серед студентів і людей середнього віку (1,1% і 2,08% відповідно) і відсутні в інших. Загалом по вибірці домінує низький рівень розглядуваного копінгу (53,33%, 47,92% і 55.5% відповідно), дещо нижчі показники має середній рівень (44,44%, 47,92% і 44,44% відповідно).

Висновки. Узагальнення результатів теоретичного й емпіричного дослідження дає можливість сформулювати такі висновки:

1) здатність долати перешкоди, не відмовляючись від своєї мети, є важливою характеристикою людини, і успіх швидше приходить до тих, хто цю здатність у собі цілеспрямовано розвиває;

2) людина, яка порівнює з іншими сприймає стресову подію як менш стресову, має більше шансів її подолати; особистості з високим рівнем віри в собі, стикаючись із негативним подієм, поєднують її передусім зовнішніми, нестабільними і специальнішими причинами, не вважаючи себе винними, не говорячи про нещасну долю чи погану карму; причини позитивних подій вони вбачають у власній рішучості, активності, наполегливості, терплячості, ставлячи їх собі в залежу;

3) у досліджуваній вибірці переважає копінг, орієнтований на розв’язання завдання, що можна пояснити специфікою професії респондентів.

Подальшу перспективу розробки проблеми вбачаємо в дослідженні копінг-стратегій у представників інших спеціальностей.
Гульяс И.А. Копинг-стратегии в контексте жизненных достижений личности

Аннотация. Раскрыто теоретический и эмпирический потенциал категории копинг-стратегий. Сделано акцент на ресурсный подход. Рассмотрено частные копинг-стратегии, копинг-ресурсы, основные критерии построения классификации копинг-поведения. Выделено жесткость как внутренний фактор личности, который влияет на ее стойкость к психическому стрессу, и характеризует степень способности выдерживать стрессовую ситуацию, сберегаю внутреннюю стабильность и не снижая успешность деятельности. Выявлены разные уровни копинг-стратегий личности у студентов 4-го курса специальности „Начальное образование“ и работающих учителей начальных классов среднего и предпенсионного возраста. Отмечено, что в исследованной выборке доминирует копинг, ориентированный на решение задачи, что можно объяснить спецификой профессии респондентов.

Ключевые слова: достижения, копинг-поведение, копинг-стратегии, копинг-ресурсы, жизнестойкость, психологический стресс

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Alexandrova L.A. To the concept of resilience in psychology. – On-line: http://www.5ka.ru/ref/psychology/0_object21165.html
Актуальность проблемы. В современной психологии спорта проблема психологической коррекции предстартовых эмоциональных состояний продолжает оставаться одной из наиболее значимых и актуальных, как в теоретическом, так и практическом смысле. Актуальность данного тематического направления обусловлена тем, что на настоящем время в спорте, и особенно в спорте высших достижений, значительно выросли требования к высокому уровню сбалансированной физической и психологической подготовки спортсменов. С одной стороны, спортсмены должны быть функционально готовы к большому, часто запредельно высоким физическим нагрузкам на организм. С другой стороны, высокое эмоциональное напряжение, свойственное ситуациям, связанным с осуществлением тренировочно-подготовительной и в особенности, соревновательной спортивной деятельности, требует от спортсменов высочайшего уровня эмоциональной устойчивости ко всем стресс-факторам, сопряженным с занятиями спортивной деятельностью.

Как показывает многолетняя практика педагогической работы, в спортивной деятельности достаточно большой процент спортсменов, имеющих хорошие физические данные и прекрасно владеющих широким арсеналом технико-тактических действий, многократно демонстрирующих это в процессе тренировочно-подготовительной деятельности, принимая участие в соревнованиях, показывают итоговые результаты значительно ниже своих потенциальных возможностей. Причина подобных неудач кроется в уязвимости организма спортсменов, занимающихся различными видами единоборств, к стресс-факторам, сопряженным с реализацией спортивной соревновательной деятельности.

В итоге многие спортсмены, имеющие определенные навыки, не могут в полной мере реализовать имеющийся у них потенциал. И, как правило, после серии неудачных выступлений в соревнованиях уходят из спорта. В то же время в условиях проводения грамотно организованной методики психологического сопровождения, направленной на психологическую коррекцию предстартовых эмоциональных состояний, данные спортсмены получают необходимый багаж знаний и практических навыков, позволяющих им оценивать и вносить целенаправленные коррективы в свое эмоциональное состояние, добиваясь тем самым оптимального состояния физических и психологических кондиций, способствующих успешному осуществлению спортивной соревновательной деятельности. Они имеют все шансы реализовать себя в спортивной деятельности и, возможно даже, представлять свое государство на международной арене, повышая его престиж в глазах международной общественности.

Таким образом, представляется очевидным и полезным введение психолого-психологической подготовки в педагогическую систему спортивной подготовки.

Ключевые слова: предстартовые эмоциональные состояния, психологическая коррекция, спортсмены-единоборцы.
ваемого воздействия и длительным по времени своей продолжительности эмоциональным возбуждением спортсмена на смену которому приходит торможение, как указывает А.П. Слободяник, физиологической основой психики является нервная система, которая функционирует подобно другим системам — мышечной, сердечнососудистой, дыхательной и т. д., но гораздо чувствительнее к различным воздействиям [6].

Именно нервная система управляет деятельностью организма, координируя работу всех его систем. Основной контингент страдающих от стартовой апатии — те спортсмены, которые оказываются пораженными предстартовой лихорадкой. Если представить, что у человека есть «нериная энергия» то ее запаса за дни и часы «ликворадки» идут на убыль. Эта убыль тем больше, чем сильнее выражено лихорадочное состояние Е.П. Ильин [3], Ю.В. Щербатых [8].

Также проявление стартовой апатии может быть обусловлено отсутствием интереса конкретного спортсмена к результатам осуществляемой им спортивной деятельности. Апатия сопровождается общей вялостью, сонливостью, снижением быстроты движений и ухудшением координации, ослаблением волевых процессов, отсутствием уверенности в своих силах, страхом перед соперником, малой помехоустойчивостью, ослаблением внимания, притуплением остроты восприятия, снижением памяти, ухудшением координации первичных действий, неспособностью «собраться» к моменту старта, урежением и отсутствием равномерности пульса. Ощущение развивающейся физической слабости порождает отсутствие желания испытывать напряжение и преодолевать его [3, 8 и др.].

Эмоциональное состояние боевой готовности (воздушивание) однозначно признано поддающимся большинством авторов (Е.П. Ильин [3], А.В. Алексеев [1], Ю.В. Щербатых [8] и др.), наиболее оптимальной формой, необходимой для достижения успеха в экстремальных быстро меняющихся условиях осуществляемой борьбы. Состояние боевой готовности характеризуется оптимальной степенью нервного и эмоционального возбуждения и наиболее благоприятно для выполнения соревновательной деятельности. Находясь в эмоциональном состоянии боевой готовности, спортсмен ощущает подъем сил, уверен в успехе, с нетерпением ожидает старта, намерен с полной отдачей сил и до конца бороться за добычу. Поэтому необходимо стремиться, чтобы у каждого по-своему. Представляется очевидным, что это то случай, когда будет уместно словосочетание «целое лучше, чем часть». Однозначно, такая ограниченность не отражает в полном объеме всей широты и разнообразия текущих задач, сопряженных с осуществлением спортивной тренировочно-подготовительной и соревновательной деятельности на разных этапах ее реализации.

Нам представляется очевидным следующее: в психологическом сопровождении спортивной деятельности с целью повышения ее эффективности в практической работе со спортсменами следует объединить оба подхода азиатской и западной системы сопровождения спортивной деятельности, являющиеся ограниченными, каждый по-своему. Представляется очевидным, что это то случай, когда будет уместно словосочетание «целое лучше, чем часть». Однозначно, такая ограниченность не отражает в полном объеме всей широты и разнообразия текущих задач, сопряженных с осуществлением спортивной тренировочно-подготовительной и соревновательной деятельности на разных этапах ее реализации.

Исследования проводились на базах спортивных клубов городов Одессы, Измаила, Болграда. В исследовании приняло участие 293 человека, из которых 245 составили основную выборку исследования. Первая группа методов, применяемая в психологическом сопровождении спортивной деятельности, направлена на достижение спортсменом релаксации.

Вторая группа методов направлена на достижение спортивном мобилизации. Многие психологи и тренеры азиатской школы в психологической подготовке спортсменов делают акцент на развитие способностей к сохранению максимального спокойствия в психологически напряженных ситуациях, опасаясь, что душевная гармония спортсмена, готовящегося к соревнованиям, способна расстроиться из-за помех внутреннего или внешнего характера. А это приведет к тому, что у спортсмена нарушится точность восприятия и способность к быстрой и правильной оценке ситуаций, требующих молниеносного реагирования [5].

На наш взгляд на представить возможность применения в практической работе специалистами азиатской и западной системы сопровождения спортивной деятельности, являющихся ограниченными, каждый по-своему. Представляется очевидным, что это то случай, когда будет уместно словосочетание "целое лучше, чем часть". Однозначно, такая ограниченность не отражает в полном объеме всей широты и разнообразия текущих задач, сопряженных с осуществлением спортивной тренировочно-подготовительной и соревновательной деятельности на разных этапах ее реализации.

Исследования проводились на базах спортивных клубов городов Одессы, Измаила, Болграда. В исследовании приняло участие 293 человека, из которых 245 составили основную выборку исследования.

Методы исследования: теоретический анализ, обобщение и систематизация теоретических подходов и эмпирических результатов, которые содержатся в научно-исследовательских и научно-методических источниках, посвященных исследуемой проблеме; эмпирические — наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, в ходе которого были использованы следующие методики психологического исследования: методика оценки мотивации к предстартовой лихорадке спортсмена В.Э. Мильмана, методика исследования оперативного оценивания самоуверенности, активности и настроения САН В.А. Доскина, самооценка волевых качеств студентов-спортсменов Н.Е. Стамбуловой, опросник самооценки по шкалам личностной и ситуативной тревожности Спилберга.
Ханина, методика соревновательной личностной тре- вожности (русская адаптация Ю.Л. Ханина).

Для диагностики формально-динамических и каче-
ственных показателей исследуемых феноменов в со-
ответствии с принципом психоэкспериментов и психо-
метрии, а также для проведения формирующего экс-
перимента нами были разработаны 2 методики:

1. Методика диагностики предстартовых эмоцио-
нальных состояний спортсменов-единоборцев (свидетельство о регистрации авторского права на произве-
дение №39357)

2. Методика диагностики произошедших со спор-
тсменом изменений в процессе спортивной трениро-
во-подготовительной деятельности (свидетельство о регистрации авторского права на произведение №39356)

Разработанная нами методика психологической коррекции эмоциональных предстартовых состояний спортсменов-единоборцев за период проведения рас-
считана на два календарных месяца и рекомендуется к проведению в спортивных группах от десяти человек.

Приступая к решению практических задач для нас было важно создать необходимую почву для даль-
нейшей работы по средствам методов вербальной ге-
tерорегуляции, применяемых в ходе беседы:

– убеждение – основной целью стало убедить спортсменов в необходимости участия в эксперименте и добровольном исполнении методических указаний;

– рациональное внушение – в ходе которого спор-
tсменам рассказывались реальные перспективы роста, приводились конкретные примеры звезд большого со-
рта, которые добивались успеха в спортивной дея-
тельности по средствам применения методик психо-
корректирующего воздействия. Особо делался ак-
цент на возможности овладения методиками, позво-
ляющими достичь релаксации и дремотного состоя-
ния, необходимой для дальнейшей работы.

В течение первого месяца нами систематически проводились групповые сеансы аутотренинга и нерв-
но-мышечного расслабления. Также для самостоя-
тельной работы в домашних условиях спортсменам были выданы методические указания в виде аудиоза-
писей диксов в стандарте MP-3 и напечатанных ин-
формационных листов.

Начиная со второго месяца нами систематически проводились групповые сеансы аутотренинга и нерв-
но-мышечного расслабления. Также для самостоя-
тельной работы в домашних условиях спортсменам были выданы методические указания в виде аудиоза-
писей диксов в стандарте MP-3 и напечатанных ин-
формационных листов.

Видно, команды судей, подсказки тренера и т.д.). При этом во всех созданных искусственным путем вообра-
жаемых ситуациях спортсмен выглядел наилучшим образом, демонстрируя отличную психологическую и физическую подготовку, он проводит идеально выве-
ренные технические действия, в результате которых одерживает яркую убедительную победу. Во время, по мере адаптивационного привыкания спортсмена к ис-
пользуемой методике, время проводимого сеанса удлинялось, а внутренние ситуации становились более разнообразными.

Тренеру внушалось, что он встречается с соперниками, разными по своим антро-
пометрическим данным, манере ведения боя (схватки), в том числе и левой. Согласно проведённому внуше-
нию спортсмену предстояло ряд спаррингов, в ходе каждого из которых он неизменно выходил победи-
телем. Во время перерывов между спаррингами ему внушалось, что он абсолютно спокоен и в меру рас-
слаблен, но за пять минут до начала очередного спа-
ринга становится максимально собраным. После за-
вершающей победы спортсмену внушалась торжес-
твенная церемония награждения. Для самостоятель-
ной работы в домашних условиях всем спортсменам были выданы методические указания.

Также в практической работе со спортсменами нами применялась методика вхождения в предстартовое эмоциональное состояние боевой готовности предна-
значена к выполнению непосредственно перед началом тренировочно-подготовительной либо соревнователь-
ной деятельности и содержала следующие методиче-
sкие рекомендации: спортсмен одевал наушники и включал плеер с записью, создающей звуковой фон монофонной игры на барабане, скреплял свои руки в замок таким образом, чтобы пальцы перекрещивались между собой, и выполнял разминающие запястья дви-
жения, одновременно проговаривая всплеск составле-
нных психологические установки.

Обработка полученных данных осуществлялась на базе научно-технического центра Одеськой нацио-
нальной академии связи имени О.С. Попова с помо-
щью математических статистических программ: SPSS v 10.0.5 for Windows.

Для определения эффективности воздействия пси-
хологической коррекции, сопоставим и проанализи-
рируем изменения контрольных признаков, измеренных в группах испытуемых до и после формирующего эксперимента, полученные в результате применения методик 1–7.

Результаты и их обсуждение. Сравним эмпириче-
ское (расчетное) распределение исследуемых призна-
ков с теоретическими законами их распределения и установим степень согласованности их изменений, их сопряженность и корреляцию между ними.

По каждому показателю найдены разности значе-
ний этого показателя до и после проведения форми-
рующего эксперимента. Видно, что, в основном, эти разности положительны, причем как в основной, так и в контрольной группах.
### Таблица 1. Таблица итоговых показателей до и после проведения формирующего эксперимента

<table>
<thead>
<tr>
<th>Исходные показатели</th>
<th>Среднее значение показателей до проведения эксперимента (методика 1–4)</th>
<th>Среднее значение показателей после проведения эксперимента (методика 1–4)</th>
<th>Среднее значение показателей до проведения эксперимента (методика 5–7)</th>
<th>Среднее значение показателей после проведения эксперимента (методика 5–7)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>3</td>
<td>18,23</td>
<td>18,67</td>
<td>17,97</td>
<td>18,56</td>
</tr>
<tr>
<td>7</td>
<td>22,57</td>
<td>45,16</td>
<td>26,02</td>
<td>30,89</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>-12,56</td>
<td>-53,48</td>
<td>26,89</td>
<td>31,89</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>-15,59</td>
<td>-26,83</td>
<td>27,19</td>
<td>31,83</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>-1,83</td>
<td>0,93</td>
<td>27,93</td>
<td>32,58</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>1,01</td>
<td>2,80</td>
<td>24,95</td>
<td>29,01</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>0,47</td>
<td>2,82</td>
<td>25,64</td>
<td>30,02</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>-0,82</td>
<td>0,84</td>
<td>24,93</td>
<td>29,20</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>2,17</td>
<td>2,79</td>
<td>25,65</td>
<td>30,17</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>5,36</td>
<td>5,31</td>
<td>28,19</td>
<td>33,61</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>4,76</td>
<td>5,23</td>
<td>28,71</td>
<td>34,33</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>5,16</td>
<td>5,23</td>
<td>19,36</td>
<td>17,60</td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td>34,91</td>
<td>29,97</td>
<td>6,21</td>
<td>11,51</td>
</tr>
<tr>
<td>31</td>
<td>34,59</td>
<td>29,73</td>
<td>4,09</td>
<td>9,67</td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Таблица 2. Результаты диагностики спортсменов по группам (методика 1 – 4)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Методика</th>
<th>Методики и характеристики</th>
<th>Основная группа (245 чел.)</th>
<th>Контрольная группа (48 чел.)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>Максимальное улучшение</td>
<td>Минимальное улучшение</td>
</tr>
<tr>
<td>1</td>
<td>Предстартовое эмоциональное состояние</td>
<td>7</td>
<td>119</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Боевая готовность</td>
<td>13</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Лихорадка</td>
<td>9</td>
<td>256</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Апатия</td>
<td>11</td>
<td>92</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Психическая надежность</td>
<td>13</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>СЭУ – соревновательно-емotionalная устойчивость</td>
<td>15</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Уровень СР</td>
<td>17</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>МЭ – мотивационно-энергетический потенциал</td>
<td>19</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>СНП – стабильность помехоустойчивость</td>
<td>21</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>САН</td>
<td>23</td>
<td>49,7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Активность</td>
<td>25</td>
<td>55,5</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Самоучастие</td>
<td>27</td>
<td>2,8</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Ситуативная и личностная тревожность</td>
<td>29</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Шкала самооценки ситуативной тревожности</td>
<td>31</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Таблица 3. Результаты диагностики спортсменов, не принимавших участие в формирующем эксперименте по группам (методики 5 – 7)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Методика 5</th>
<th>Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов Стамбуловой</th>
<th>Контрольная группа (48 чел.)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Целеустремленность</td>
<td>Максимальное увеличение</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Выраженность</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Генерализованность</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Смелость</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Генерализованность</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Настойчивость</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Генерализованность</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Инициативность</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Генерализованность</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Самообладание</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Генерализованность</td>
<td>25</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Методика 6 | Соревновательная личностная тревожность | 27 | 2 | –5 | –1,5 |
| Методика 7 | Оценивания изменений в процессе спортивной тренировочно-подготовительной деятельности | Шкала субъективной самооценки спортсмена | 29 | 14 | –3 | 3,48 | 5 | 3 |
|            | Шкала оценки спортсмена тренером | 31 | 17 | –1 | 3,81 | 4 | 3 |

Таблица 4. Результаты диагностики спортсменов, принимавших участие в формирующем эксперименте, по группам (методики 5 – 7)

<table>
<thead>
<tr>
<th>Методика 5</th>
<th>Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов Стамбуловой</th>
<th>Основная группа (245 чел.)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>Целеустремленность</td>
<td>Максимальное увеличение</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Выраженность</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Генерализованность</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Смелость</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Генерализованность</td>
<td>13</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Настойчивость</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Генерализованность</td>
<td>17</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Инициативность</td>
<td>19</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Генерализованность</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Самообладание</td>
<td>23</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Генерализованность</td>
<td>25</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Методика 6 | Соревновательная личностная тревожность | 27 | 21 | –1,75 | 32 | –2 |
| Методика 7 | Оценивания изменений в процессе спортивной ТПД | Шкала субъективной самооценки спортсмена | 29 | 28 | –3 | 5,29 | 3 | 4 |
|            | Шкала оценки спортсмена тренером | 31 | 30 | –3 | 5,56 | 3 | 5 |

Кроме того, для всех параметров подсчитано стандартное отклонение (корень квадратный из дисперсии)

$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^{n} (x_i - \bar{x})^2},$$

характеризующее разброс значений параметра.

Из математической статистики известно, что если среднее (медиана) разностей близко по величине или даже превосходит стандартное отклонение, то это считается надежным показателем наличия возрастания параметра.

По данным контрольной группы полученные следующие расчетные данные сведены в таблицу 5.

Мы видим, что в контрольной группе имеются положительные сдвиги по всем показателям. Однако в среднем эти сдвиги статистически малы по сравнению с разбросом соответствующих параметров.

Для данных таблиц 2 – 4 (формирующий эксперимент) стандартные отклонения до и после формирующего эксперимента и медиана разности сведены в таблицу 6.

В основной группе положительные сдвиги по всем показателям были исследованы взаимосвязь между параметрами методом корреляционного анализа Пирсона.
Рис. 1. Методика 5 (Самооценка волевых качеств по Стамбуловой)

Таблица 5. Расчетные данные, полученные по результатам исследования (контрольная группа)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Стандартное отклонение до</th>
<th>Стандартное отклонение после</th>
<th>Медиана разности</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>7</td>
<td>6,59</td>
<td>6,35</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>6,84</td>
<td>6,59</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>5,31</td>
<td>5,36</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>5,34</td>
<td>5,35</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>5,66</td>
<td>5,50</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>6,24</td>
<td>6,06</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>6,09</td>
<td>6,00</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>5,94</td>
<td>5,91</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>6,49</td>
<td>6,51</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>6,75</td>
<td>6,51</td>
<td>2</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>5,64</td>
<td>5,22</td>
<td>–1,5</td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td>8,97</td>
<td>8,96</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>31</td>
<td>9,01</td>
<td>8,77</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Таблица 6. Расчетные данные, полученные по результатам исследования (группа, принимавшая участие в формирующем эксперименте)

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Стандартное отклонение до</th>
<th>Стандартное отклонение после</th>
<th>Медиана разности</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>7</td>
<td>6,38</td>
<td>5,92</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>9</td>
<td>6,68</td>
<td>6,40</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>11</td>
<td>5,71</td>
<td>5,09</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>13</td>
<td>5,82</td>
<td>5,35</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>15</td>
<td>5,45</td>
<td>5,23</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>17</td>
<td>5,47</td>
<td>5,39</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>19</td>
<td>5,67</td>
<td>5,47</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>21</td>
<td>5,71</td>
<td>5,72</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>23</td>
<td>6,71</td>
<td>5,26</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>25</td>
<td>6,93</td>
<td>5,38</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>27</td>
<td>5,90</td>
<td>5,24</td>
<td>–2</td>
</tr>
<tr>
<td>29</td>
<td>8,37</td>
<td>7,27</td>
<td>4</td>
</tr>
<tr>
<td>31</td>
<td>9,02</td>
<td>8,08</td>
<td>5</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Коэффициент корреляции Пирсона вычисляется по формуле:

\[
\begin{align*}
    R_{xy} &= \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum (X - \bar{X})^2} \sqrt{\sum (Y - \bar{Y})^2}} \\
    \bar{X} &= \frac{1}{n} \sum_{i=1}^{n} X_i, \quad \bar{Y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^{n} Y_i,
\end{align*}
\]

где

- \( R_{xy} \) – коэффициент корреляции производства моментов Пирсона;
- \( x_i \) и \( y_i \) – сравниваемые количественные признаки;
- \( n \) – число сравниваемых наблюдений.

(Расчеты проведены в рекомендованных статистических компьютерных программах Statistica, SPSS или Excel последних версий). Коэффициент детерминации \( r^2 \) выражает степень вариации переменных – процентное взаимовлияние. Значения, близкие к нулю, означают отсутствие взаимосвязи между параметрами; значения, близкие к единице – сильную связь, значения, близкие к 0,5 свидетельствуют о наличии слабой связи.

Результаты расчетов показали, что:

- коэффициенты детерминации \( r^2 \), вычисленные для значений «до» и «после» формирующего эксперимента, колеблются в интервале от 88% до 97%, что является статистически достоверным показателем наличия сильной связи между показателями «до» и теми же показателями «после»;

\[ \text{REFERENCES (TRANSLATED AND LITERATIZED)} \]

4. Муфтахина Р.М., Шаяхметова Э.Ш. Оценка некоторых психологических функций единоборцев в ходе тренировочных нагрузок / Р.М. Муфтахина, Э.Ш. Шаяхметова // Теория и практика физической культуры. 1979. №3. С. 76-97.
8. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы и. / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2008. - 256 с.
Кушніренко К.О.

Особливості професійно-важливих та індивідуально-психологічних якостей спеціалістів банківської сфери

Анотація. У статті проаналізовано результати емпірічного дослідження і описано головні професійно-важливі та індивідуально-психологічні якості спеціалістів банківської сфери. Досліджувана вибірка складала 100 осіб, які є працівниками банківської сфери. Проведена математична обробка даних з використанням факторного аналізу для всієї вибірки в цілому, та для трьох окремих груп використаним шляхом експертного оцінювання.

Зроблено висновок, що спеціаліст банківської сфери характеризується наступними основними ознаками: адекватна самощоності а і реалістичний рівень домагань; дуже низький рівень соціальної фрустрації; екстравертований тип вищої нервової діяльності; підіорієнтованість та напруженість у виконанні робочих завдань; інтернальний тип емоції та контролю, сприйняття на діяльність (роботу) з мотивацією на самостортщення в праці.

Вступ. На сьогодення, банківська сфера, є дуже розвиненою та великою складовою суспільного життя. Вигнано до працівників банківської сфери є дуже висококваліфіковані, гармонійним, продуктивними впевненням у собі, а також відповідальними, і працювати на банках на основі високого рівня психологічного портрету, психограми специалістів, Л.М. Карамушка, О.А. Максиме, О.А. Максименко – освітня та підприємницька діяльність. Проведення математична обробка даних з використанням факторного аналізу програми SPSS. [5]

Цим чином, перший фактор має навантаження – 13,972 %, другий – 10,162 %, третій – 7,198 %, четвертий – 7,054 %, п’ятитий – 6,208 %.

Перший фактор характеризує самоощоності спеціалістів банківської сфери, їх рівень домагань (14 показників). Включає в себе наступні показники: рівень домагань здоров’я (з факторним навантаженням 0,770), самоощоность здоров’я (0,543), рівень домагань розумових здібностей (0,847), самоощоность розумових здібностей (0,770), рівень домагань характер (0,896), самоощоность характер (0,842), рівень домагань авторитету ровесників (0,831), самоощоность авторитету ровесників (0,798), рівень домагань цілеспрямованість (0,844), самоощоность цілеспрямованість (0,767), рівень домагань зовнішність (0,791), самоощоность зовнішність (0,662), рівень домагань впевненість у собі (0,879), самоощоность впевненості у собі (0,704). Другий фактор характеризує соціальну фрустраційність спеціалістів банківської сфери, а саме описує емоційно-волюно-вуферу сферу (11 показників). Включає в себе наступні показники: рівень соціальної фрустрації – (з факторним навантаженням – 0,856), завоюваність змістом своєї роботи в цілому (0,473), завоюваність своїм положенням в суспільстві (0,776), завоюваність життєво-побутовими умовами (0,809), завоюваність стосунками з чоловіком/дружиною (0,684), завоюваність стосунками з дітьми (0,446), завоюваність стосунками з батьками (0,430), завоюваність стосунками з друзями (0,527), завоюваність проведенням дозвілля (0,764), завоюваність можливістю проводити відпустку (0,797), завоюваність своїм способом життя в цілому (0,833). Третій фактор характеризує переважаючий тип вищої нервової діяльності у спеціалістів банківської сфери, а саме екстраверсію (4 показники). Включає в себе наступні показники: екстраверсія (0,694), домінантність (0,605), екстраверсія (0,846), сміливість (0,796). Четвертий фактор характеризує таку складову особистійської сфери, як емоційна стійкість спеціалістів банківської сфери (7 показників). Включає в себе наступні показники: завоюваність взаємостосунками з батьками своєї
професійної діяльності (0,441), задоволеність сферою послуг і побутового обслуговування (0,532), нейротизм (0,635), емоційність (-0,686), підсвідомість (0,417), напруженість (0,853), тривожність (0,843). П’ятий фактор характеризує у спеціалістів банківської сфери волю та мотиваційну сферу (11 показників). Включає в себе наступні показники: загальна інтернальність (0,840), інтернальність в області досягнень (0,743), інтернальність в області невдач (0,761), інтернальність в області сімейних відносин (0,462), інтернальність в області виробничих відносин (0,468), інтернальність в області міжособистісних відносин (0,664), комунікаційність (0,441), мірійливість (-0,420), самодисципліна (0,422), спрямованість на діяльність (роботу) (0,917), мотиви самостереження в праці (0,885).

Отже, спеціаліст банківської сфери характеризується наступними основними ознаками: – адекватна самооцінка і реалістичний рівень домагань; – дуже низький рівень соціальної фрустрованості; – екстратернальність вищої нервової діяльності; – підсвідомість та напруженість у виконанні робочих завдань; – інтернальний тип суб'єктивного контролю; – спрямованість на діяльність (роботу) з мотивацією на самостереження в праці.

З метою виявлення головних професійно-важливих та індивідуально-психологічних якостей спеціалістів банківської сфери у трьох різних групах використано факторний аналіз масиву даних для всіх трьох груп для інтенсивності діяльності (роботи) використано факторний аналіз масиву даних отриманих за методом Варимакс. Спеціалісти банківської сфери було поділено на три групи по критерію ефективності діяльності: для першої групи виявлено наступні показники: шкала інтернальність у праці, число обслуговування (0,961), авторитет у ровесників (0,924), самооцінка авторитету ровесників (0,976), рівень домагань цілеспрямованість (0,732), самооцінка цілеспрямованість (0,984), рівень домагань зовнішність (0,848), самооцінка зовнішність (0,865), рівень домагань впевненість у собі (0,774), самооцінка впевненість у собі (0,801), мотиви професійної майстерності (0,697), задоволеність умовами професійної діяльності (-0,779), задоволеність життєво-побутовими умовами (0,662), задоволеність стосунками з членами (дружиною) (0,815), задоволеність стосунками з батьками (0,815), задоволеність стосунками з дітьми (0,815), задоволеність проведенням відпустки (0,785), задоволеність можливістю проводити відпустку (0,803). Другий фактор характеризує емоційність та локус контролю особистості (9 показників). Включає в себе наступні показники: шкала інтернальність в області виробничих відносин (-0,977), шкала інтернальність в області здоров’я та хвороби (0,722), емоційність (0,418), експресивність (0,735), мірійливість (0,882), тривожність (0,898), мотиви самостереження в праці (0,688), задоволеність ситуацією в сім'ї (0,519), задоволеність можливістю вибору місця роботи (0,734). Третій фактор характеризує спрямованість та мотивацію (13 показників). Включає в себе наступні показники: шкала інтернальність в області досягнень (0,418), шкала інтернальність в області міжособистісних відносин (0,520), підсвідомість (0,890), спрямованість на діяльність (0,727), спрямованість на спілкування (0,679), домінаційність (0,797), дипломатичність (0,457), радикалізм (0,846), конформізм (-0,736), конформізм (0,736), чуттєвість (0,807), мотиви власної праці (-0,796), мотиви соціальної значимості праці (0,830), задоволеність своїм способом життя в цілому (0,813). Четвертий фактор характеризує тип нервової діяльності (7 показників). Включає в себе наступні показники: нейротизм (0,550), екстраверсія (0,668), комунікабельність (0,473), інтелект (0,535), нормативна поведінка (0,766), сміливість (0,910), напруженість (0,816). П’ятий фактор характеризує загальний локус контролю та соціальну фрустрованість (6 показників). Включає в себе наступні показники: шкала загальної інтернальність (0,466), шкала інтернальність в області невдач (0,676), самодисципліна (0,635), задоволеність своєю освітою (0,665), задоволеність змістом своєї роботи в цілому (0,680), задоволеність взаємоспівунками з колегами по роботі (-0,863).

Таким чином, спеціаліст банківської сфери з низькою емоційною сферою діяльності характеризується наступними основними ознаками: - завищеність самооцінка і рівень домагань; – задоволеність особистою сферою життя, але незадоволеністю професійною сферою; - екстернальність у сфері виробничих відносин, але водночас інтернальній тип рівень інтернального типу суб'єктивного контролю взагалі; – екстравертований тип вищої нервової діяльності; – спрямованість на діяльність та спілкування з мотивацією на соціальну значність праці; – дипломатичність, конформізм, емоційність, комунікабельність та домінаційність у виконанні робочих завдань.

Для другої групи виявлені наступні фактори: перший фактор має навантаження – 17,407 %, другий – 17,034 %, третій – 13,508 %, четвертий – 8,386 % та п’ятий – 6,990 %.
Перший фактор характеризує самооцінку та рівень домагань, описує особистісну сферу (16 показників). Включає в себе наступні показники: рівень домагань здоров’я (0,847), самооцінка здоров’я (0,547), рівень домагань розумових здібностей (0,841), самооцінка розумових здібностей (0,863), рівень домагань характеру (0,847), самооцінка характеру (0,878), рівень домагань авторитету ровесників (0,801), самооцінка авторитету у ровесників (0,785), рівень домагань цілеспрямованість (0,930), самооцінка цілеспрямованість (0,785), рівень домагань зовнішність (0,812), самооцінка зовнішність (0,725), рівень домагань впевненість у собі (0,848), самооцінка впевненість у собі (0,668), задоволеність матеріальним положенням (0,419), задоволеність сферою медичного обслуговування (0,778). Другий фактор характеризує загальний локус контролю та соціальну фруструваність (18 показників). Включає в себе наступні показники: шкала загальної інтернальності (0,883), шкала інтернальності в область досягнень (0,660), шкала інтернальності в область нейдан (0,835), шкала інтернальності в області сімейних відносин (0,431), інтелект (0,741), нормативність поведінки (0,744), радикалізм (0,826), самодисципліна (0,696), конформізм (0,481), рівень соціальної фруструваності (0,737), задоволеність умовами професійної діяльності (0,836), задоволеність своїм положенням в суспільстві (0,940), задоволеність життєво-побутовими умовами (0,638), задоволеність стосунками з чоловіком/дружиною (0,703), задоволеність стосунками з дітьми (0,701), задоволеність стосунками з батьками (0,618), задоволеність можливістю проводити відпустку (0,716), задоволеність своєм способом життя в цілому (0,820). Третій фактор характеризує мотивацію, соціальну фруструваність у виробничій сфері та стресі виробничої діяльності (12 показників). Включає в себе наступні показники: екстраверсія (0,673), домінантність (0,773), експресивність (0,916), сміливість (0,613), підозрілість (0,477), чутливість (0,691), мотиви соціальної значимості праці (0,474), задоволеність взаємостосунками з колегами по роботі (0,695), задоволеність взаємостосунками з адміністрацією на роботі (0,578), задоволеність змістом своєї роботи в цілому (0,519), задоволеність ситуацією в суспільстві (0,411), задоволеність можливістю вибору місця роботи (0,707). Четвертий фактор характеризує сприяність особистості та професійну мотивацію (8 показників). Включає в себе наступні показники: шкала загальної інтернальності (0,483), шкала інтернальності в область виробничих відносин (0,457), самооцінка здоров’я (0,698), самооцінка розумових здібностей (0,810), самооцінка авторитету ровесників (0,718), самооцінка цілеспрямованість (0,671), самооцінка зовнішності (0,845), самооцінка характеру (0,475), самооцінка впевненість у собі (0,839), нормативна поведінка (0,670), мрійливість (0,768). Четвертий фактор характеризує рівень соціальної фруструваності (11 показників). Включає в себе наступні показники: рівень соціальної фруструваності (0,810), задоволеність стосунками з колегами по роботі (0,410), задоволеність змістом своєї роботи в цілому (0,567), задоволеність своїм положенням в суспільстві (0,691), задоволеність життєвими умовами (0,747), задоволеність стосунками з чоловіком/дружиною (0,729), задоволеність стосунками з дружиною (0,475), задоволеність сферою послуг і побутового обслуговування (0,417), задоволеність проведенням дозволю (0,939), задоволеність можливістю проводити відпустку (0,886), задоволеність своєм спосібом життя в цілому (0,891). П’ятий фактор характеризує особистісну та мотиваційну сферу (7 показників). Включає в себе наступні показники: шкала інтернальності в область домагань (0,601), сприяність на діяльність (0,776), комунікативність (0,568), чутливість (0,829), дипломатичність (0,494), задоволеність умовами професійної діяльності (0,469), задоволеність ситуацією в суспільстві (-0,489). Таким чином, спеціаліст банківської сфері з середньою ефективністю діяльності характеризується насту-
кою ефективністю діяльності характеризується наступними основними ознаками: адекватна самооцінка і рівень домагань; задоволеність як особистою сферою життя, так і професійною; низький рівень соціальної фруструваності взагалі; інтернальний тип суб'єктивного контролю взагалі; екстравертований тип вищої нервової діяльності; спрямованість на діяльність (роботу), з мотивацією на власну працю; експерсивність, сміливість, комунікативна, домінуючість, самоконтроль та конформізм у виконанні робочих завдань.

Висновки. На основі емпіричного дослідження та математичної обробки результатів, зроблено опис головних професійно-так індивідуально-психологічних якостей спеціалістів банківської сфери як для всієї вибірки в цілому, так і для кожної групи окремо.


ЛІТЕРАТУРА
5. Наследов А.Д. Методы обработки многомерных данных в психологи.  Уч. пособие. / А.Д. Наследов. - СПб.: 1999. - 100 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

Kushirenko K.O. Features of important professional and individual psychological qualities of the specialists in the banking sphere

Abstract. The article analyzes the results of empirical research and describes the main and important professional qualities and individual psychological qualities of the specialists in the banking sphere. The study sample comprised 100 persons, who are employees of the banking sector. The mathematical processing using factor analysis to the whole sample was conducted. Also it was conducted the mathematical processing for three separate groups examined by an expert evaluation. It is concluded that the specialist of the banking sphere has the following main features: self-esteem and a realistic level of aspiration; very low social level of frustrating; extrovert type of high nervous activity; suspicion and tension in the performance of work tasks; internal type of subjective control; focus on the activities (work) with the motivation to self-affirmation in work.

Keywords: banking, specialist, important professional quality, individual psychological quality

Куширенко Е.О. Особенности профессионально важных и индивидуально-психологических качеств специалистов банковской сферы

Аннотация. В статье проанализированы результаты эмпирического исследования и описаны главные профессионально важные и индивидуально-психологические качества специалистов банковской сферы. Исследуемая выборка состояла из 100 человек, которые являются работниками банковской сферы. Проведена математическая обработка данных с использованием факторного анализа для всей выборки в целом, и для трех отдельных групп выделенных путем экспертной оценки. Сделан вывод, что специалист банковской сферы характеризуется следующими основными признаками: адекватная самооценка и реалистичный уровень притязаний; очень низкий уровень социальной фрустрации; экстравертированный тип высшей нервной деятельности; подозрительность и напряженность в выполнении рабочих задач; интернальный тип субъективного контроля; направленность на деятельность (работу) с мотивацией на самоутверждение в труде.

Ключевые слова: банковская сфера, специалист, фактор, профессионально важные качества, индивидуально-психологические качества
Поликультурная личность как новое психологическое явление

Яковлева М.В.

Аннотация. Статья представляет теоретический анализ явления «поликультурная личность», аспекты изучения личности и культуры, характеристику взаимодействия личности с инокультурным контекстом как «несозвучной средой», предлагается понимание поликультурной личности как интегральной, основу понимания данного явления определяет многомерная модель личности проф. О.П. Аннинской; представлен фрагмент модели поликультурной личности в ситуации инокультурного контакта.

Ключевые слова: личность и культура, поликультурная личность, ценности, культурные факторы, оценочный культурный фильтр

Введение. Современный человек вынужден функционировать в условиях культурного многообразия и скоростью происходящих изменений требует от него проявления новых качеств, умений и знаний, необходимых в конкурентной профессиональной деятельности.

Очевидно, каждый период времени характеризуется переменами, которые не могут не влиять на характер, способности и направленность личности. Так, С.Л. Рубинштейн отмечал: «Каждая историческая эпоха ставит перед человеком определённые задачи и в силу объективной логики вещей требует от него как самого существенного определенности в отношении именно этих задач» [7, с. 621]. Современные интеграционные процессы в разных сферах деятельности и многокультурный контекст взаимоотношений создают условия поликультурного пространства, в которых формируется новый тип личности, и к которой предъявляются новые требования к решению задач современности.

Понимание психологической сущности поликультурной личности имеет как практическое значение, так и собственно научный интерес. Межнациональные контакты могут из конструктивных и положительных, переходить в деструктивные и отрицательные, ведущие к возникновению недоверия во взаимоотношениях между представителями разных культур. В связи с этим в современной зарубежной и отечественной психологии акцентировались научно-теоретические и практико-ориентированные поиски, в результате которых сложился ряд направлений в рамках исследования проблем поликультурной личности.

Анализ литературы свидетельствует о том, что идея поликультурного развития являлась предметом изучения ученых разных времен и разных направлений наук. Так, труды М.М. Бахтина, С.Б. Бахтина, В.С. Библера, М.С. Кагана, Ю.М. Лотмана, М.К. Мамардашвили позволяют понять ведущую роль культуры как фактора, определяющего ценность жизни, установки и стимулирующего саморазвитие личности, изучая проблему социального становления личности обучающихся в процессе их приобщения к культуре; Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев исследовали личностные новообразования, сопровождающие данный процесс; в работах А.Ю. Белогурова, Е.П. Белозерцева, А.Н. Джуранского, П.А. Якимова и др. рассматриваются аспекты развития поликультурного мышления личности с опорой на ценности, нормы отечественной и мировой культуры; С.А. Арутюнов, Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижева, С.В. Лурье, Р. Парк и другие исследовали влияние внешних факторов среды и индивидуально-личностных особенностей на динамику процесса этнических, межкультурных взаимодействий. Данные работы составляют основы понимания личности и культуры как социально-психологических явлений, что актуализирует проблему исследования поликультурной личности, поскольку пока нет ответов на вопросы, касающиеся проблем взаимодействия представителей разных культур.

Анализ исследований определил цель данной статьи – рассмотреть феномен «поликультурная личность» и специфический культурный план личности.

Существует ряд исследований, внешний ценный вклад в понимание культуры как личностного явления. Например, представители психологической антропологии (Ф. Баос, Р. Бенедикт, М. Мид) предпринимали конфигурационистский подход к пониманию отношений культуры и личности, их корреляции и представляли культуру как «паттернированное интегральное целое», имеющее уникальную конфигурацию внутрикультурных элементов и уподобляется личности и культура «действует» как «внутрикультурный интегратор» (Р. Бенедикт, 1887-1948) [3]. В 80-е годы XX столетия Т.Шварц, Дж. Уайтинга, Дж. Уайта предлагали рассматривать личность как «активного агента» культуры, а не пассивного носителя системы культурных значений. Согласно их выводам, для понимания человеческой психологии необходимо понимать сущность культуры; «культура влияет на восприятие внешнего мира, на разные сферы личности (когнитивная, мотивационная, ценностная, эмоциональная); на характер структуриации полученного опыта «внутри личности» и культура рассматривается как адаптивная система, позволяющая индивиду, приспособиться к своему внешнему окружению» [12, с. 101-108]. В общем, как отмечает известный украинский ученый С.Д. Максименко: «предметы и явления культуры … они – воплощение личности» [4, с. 14].

Тем не менее, Д. Мацумото считает, что академическая психология не рассматривала культуру как значимую переменную в теории и исследовании, что затрудняет в определении психологической сущности поликультурной личности, что позволяет выделить существенные переменные и культурного контекста и определить значимые или специфические свойства личности, которые обеспечивают ей психологический комфорт в поликультурном взаимодействии (как действенный контакт представителей двух культур). Таким образом, если понимать культуру как «динамическую систему правил, эксплицитных и имплицитных, установленных группами с целью обеспечить свое выживание…», она выступает психологическим...
функциональным конструктом личности [5, с. 259] и характеризуется совокупностью установок, ценностей, представлений, моделей поведения [2; 3; 6; 9; 11; 12]. Следует отметить, что названные элементы культуры имеют устойчивый характер, но подвержены трансформации с течением времени, то есть имея во внимание положение С.Л. Рубинштейна о единстве и многообразии личности [7, с. 517], можно предположить, что взаимодействующим в поликультурной среде, личность проявляют свои свойства, которые, также подвержены влиянию ситуации и в дальнейшем могут перейти в «относительно устойчивые» (С.Л. Рубинштейн), возможно, с течением времени совокупность специфических свойств минимизирует проблемы личности, связанные с условиями «раздражителями» инокультурной среды.

Однако, по мнению С.В. Лурье, «остается открытым вопрос о культурных заимствованиях и факторах, определяющих межэтнические (межкультурные) взаимоотношения ... пока не будет выяснено какие культурные черты поддаются заимствованию и при каких обстоятельствах, а какие – нет». Ученый считает, что «культурная традиция задает определенную логику заимствования» [3, с. 159].

С этим можно согласиться, но также известно – личность, обладая своей внутренней системой устойчивых особенностей, генерирует свои собственные специфические признаки, обеспечивающие ей поликультурность, например, Д.С. Батарчук определяет поликультурную личность как человека «...носителя этнических, социальных ролей и обладающей возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого он преобразует природу, eticamente диверсифицированное общество и самого себя» [2, с. 26-29].

Рис. 1. Модель «столкновения» личности с инокультурным контекстом (фрагмент), где
C – инокультурный контекст; E – эмоциональное напряжение; Fс – экзокультурный фильтр; P – личность (психологическое содержание личности и свойства личности как существенные переменные); N – норма для «созвучной среды» личности; r2 – реакция; r1 – культурные «раздражители»

В целом, культура, как психологический конструкт, представляющий субъективные элементы культуры в виде потребностей, отношений, чувств, установок, представлений, пониманий, принятия культурных различий и т.д., представляет внутреннюю сущность личности, что ее и отличает от других, в том числе и представителей других культур и как внутренние культуральные факторы обеспечивают личности «созвучную среду» (С.Л. Рубинштейн), то есть состояние внутреннего комфорта и эмоционального равновесия. В кросс-культурной психологии выделены типологии, по которым отличаются представители разных культур (Г. Хофстеде, Т. Дил и А. Кеннеди, Р. Блейк и Дж. Моутон и др.), наиболее известные параметры выделены Г. Хофстеде как индивидуализм и коллективизм, дистанция власти (степень участия в принятии решений, касающихся всех), мужественность и женственность, отношение к неопределенности и пр. [5], то есть в нашем случае выступают имплицитными показателями инокультурного контекста. Таким образом, эмплицитные параметры в нашем исследовании заданы моделями поведения и внешними атрибутами, а имплицитные – субъективными признаками, которые воспринимаются как «раздражители» в контактной инокультурной среде. Но эти представления не позволяют дать полную характеристику поликультурной личности.

Методологическую основу понимания такой личности составляет многомерная модель, предложенная проф. О.П. Санниковой, согласно которой личность рассматривается как макросистема, состоящая из разноуровневых подсистем (формально-динамических; содержательно-личностных; социально-имплицитных), обладающих специфическими характеристиками [8, с. 49-57]. Также принцип континуальности, положенный в основу континуально-иерархической структуры личности (О.П. Саникова), позволяет рассматривать поликультурную личность как сложное интегральное образование и динамическую систему, в которой возможно взаимодействие определенных свойств и доминирование тех специфических свойств, которые составляют сущность поликультурной личности, что проявляется в непосредственном контакте с другой культурой или отношением к другой культуре в определенных ситуациях.

Всё вышеизложенное позволяет, предположить, что поликультурная личность может характеризоваться как субъект культуры (Г. Балл) и как субъект деятельности. Лексема «поликультурный» введена Л.П. Халпиной из понимания о языковой личности и недостаточности знания языков для эффективного функционирования в поликультурной среде, но необходимости принятия во внимание когнитивного уровня осмысления как «универсальных культурных концептов, имеющих общечеловеческую ценность, так и на понимании специфического культурного характера выражения данных концептов в различных этноменталитетах» [9, с. 3].

Таким образом, исходя из понимания культуры как психологического конструкта и континуально-иерархической структуры личности в данной работе поликультурная личность понимается как интегральная характеристика личности со специфическим сочетанием доминирующих свойств, высоким уровнем ре-
флексии и когнит, обеспечивающих психологиче-
ский комфорт и эффективное функционирование лич-
ности в поликультурной среде.

Очевидно, сложность изучения поликультурной личности обусловливается пониманием взаимосвязи культуры и личности как внутреннего интеграционно-
го процесса. Принимая во внимание тот факт, что культура является определяющей, концептуальной и теоретической многосторонней конструкцией, можно предположить, что при взаимодействии с другой куль-
turой личность «реагирует» уже заданным набором поведенческих моделей в соответствии с ситуацией, которую можно определить как «несозвучная среда» (С.Л. Рубинштейн), внутреннее содержание личности – «созвучная среда» (С.Л. Рубинштейн), которые взаи-
модействуют между собой, на рис. 1 дано наше пред-
ставление условного «столкновения» личности с ино-
культурным контекстом, заданный параметрами: эксклу-
зионные (модели поведения, внешние культуральные
признаки и др.) и имплицированные признаки.

Согласно представленной модели (фрагмент), лич-
ность, взаимоотносит с представителями другой кул-
туры, оказывается в неприличной (не типичной) ситу-
ации, культурные факторы которой не соответстующат ее представлениям, при этом возможное, в силу сложных внутренних процессов мышления и восприятия, интерпретация личностью соответствия своей норме культурных признаков чужой культуры по-
средством оценочного культурного фильтра, который также называют «фильтром восприятия» (Й. Хентце) или по выражению С.В. Лурье: «Все новшества, кото-
рое этнос может почерпнуть в результате межкул-
турных контактов, проходят как бы через заслоны культурные элементы интерпретируются как сознательно, так и несознательно и в данный момент определяют общее представление, что является пра-
вильным, а что неверным, что соответствует «созвуч-
ной среде», а что нет [ 10, с.528; 3 ]. Условный показа-
tель нормы зависит от разницы соответствий воспри-
имаемых признаков, что проявляется в разных реак-
циях (внутренних, внешних), таких как эмоциональные
состояния или коммуникативно-поведенческие модели.

Безусловно, этот сложный и определяется множеством других факторов, но представляется воз-
можным выделить именно те свойства личности, кото-
рые особенно имплицируют взаимодействие в рамках
всей системы личности, изменяется степень доминиро-
вания свойств, что способствует в конечном итоге раз-
витию личности, поскольку, получая опыт, личность
конструирует свои модели поведения в благоприятном
для нее направлении.

Таким образом, можно согласиться с тем, что по-
ликульная личность как психологическое явление сложное и многоаспектное, включает множество ком-
понентов, критериев, целую систему личностных ка-
честв. Это личность, имеющая активную жизненную позицию, обладающую развитым чувством эмпатии к культурным отличиям, толерантности, эмоциональ-
ной устойчивостью, отзывчивостью, межкультурной чувствительностью, с высоким уровнем мотивации, которая обеспечивает потребность в новом опыте, знаниях; готовность к восприятию общечеловеческих и инокультурных ценностей, готовность к межкул-
турным контактам, высоким уровнем национального самоосознания и различными положительными отно-
шениями к морали и нравственности и другое. Безусловно, невозможно охватить целиком всё содержа-
ние личности, поэтому в выделении основных свойств заключается перспектива нашего исследования, что и определяет перспективу дальнейшего исследования феномена «поликультурная личность»

**ЛИТЕРАТУРА**

2. Батарчук Д.С. Психолого - педагогическое сопровождение развития поликультурной личности в условиях полиэтнической образовательной среды // Вестник Томского госу-
5. Мацумото Д. Психология в культура / Под ред. Д. Мацумо-
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Руби-
9. Халыпина Л.П. Методическая система формирования поли-
10. Четвертакова Ж.В. Культурологическая концепция поликуль-

**REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**


Iakovlieva M.V. Polycultural personality as a new psychological phenomenon

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the phenomenon "policultural personality", some aspects of the personality study and cultural characteristics, which can be regarded as "inconsonant environment"; the understanding of the policultural personality is suggested as a dynamic characteristic; this phenomenon understanding is based on the multidimensional model of a personality, which was suggested by prof. O.P.Sannikova; a fragment of the policultural personality model is presented, it demonstrates the mechanism of evaluative cultural filter, which can be applied by a personality during his/her contact in a policultural situation.

Keywords: personality and culture, a policultural personality, values, cultural factors, the evaluative cultural filter
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