

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



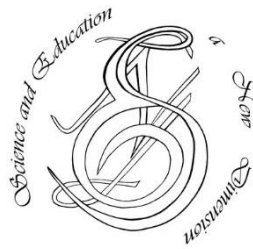
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

III(20), Issue 40, 2015

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

Statement:

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

The journal is listed and indexed in:

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR: 0.465

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

CONTENT

PEDAGOGY	6
<i>Voichenko M.A.</i> The notion of "giftedness" in Ukrainian pedagogical discourse	6
<i>Charkova, D.A.</i> The Effect of Collaborative vs. Individualized Learning in the Cloud	10
<i>Tkachenko O.B.</i> Evaluation of the USA Teachers' Pedagogical Activity by Students	14
<i>Антоненко О.В.</i> Компетентнісний підхід в освіті як проблема теорії і практики професійної підготовки вчителів іноземних мов	17
<i>Бодненко Т.В., Русіна Н.Г.</i> Оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах	21
<i>Буднік А.О.</i> Доопрацювання корпусу національно-прецедентних текстів української лінгвоспільноти та критерії його відбору	24
<i>Димитрова Д.В.</i> Проектите по Информационни технологии като инструмент за формиране на ключови компетентности у учениците	28
<i>Ковальчук В.І.</i> Використання SWOT-аналізу для визначення труднощів професійної діяльності майстрів виробничого навчання ПТНЗ в аспекті розвитку педагогічної майстерності	32
<i>Карупу О.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В.</i> Про деякі методичні аспекти викладання математичного аналізу в Національному авіаційному університеті	36
<i>Ляшова Н.М.</i> Реалізація практичних напрямків формування контрольних-оцінних умінь в учнів початкової школи	40
<i>Нікітіна Н.П., Нечаєва В.С.</i> Технологія формування міжкультурної комунікації	44
<i>Павлова, Н.Хр.</i> Структура и описание урока в XXI веке	48
PSYCHOLOGY	52
<i>Nikitina O.P., Lozovoy D.A.</i> Gender features of aggressiveness among high school students-engineers	52
<i>Kozytska I.</i> Development of the potential for intellectual creativity	56
<i>Novoseletska S.V.</i> A "Sense of Community" as One of the Factors that Enhances Language Learning	59
<i>Борисова А.А.</i> Личностные ресурсы межкультурной адаптации иностранных студентов	64
<i>Гридковец Л.М.</i> Соціально-психологічні засади духовно-релігійного оновлення українського суспільства	68
<i>Гуляс І.А.</i> Копінг-стратегії у контексті життєвих досягнень особистості	72
<i>Кернас А.В.</i> Психологическая коррекция предстартовых эмоциональных состояний у спортсменов, занимающихся различными видами единоборств	76
<i>Кушніренко К.О.</i> Особливості професійно-важливих та індивідуально-психологічних якостей спеціалістів банківської сфери	83
<i>Яковлева М.В.</i> Поликультурная личность как новое психологическое явление	87

PEDAGOGY

Boichenko M.A.

The notion of "giftedness" in Ukrainian pedagogical discourse

*Boichenko Maryna Anatoliyivna, Candidate of Pedagogical Science, Assistant professor of Chair of Pedagogics
Sumy state pedagogical university named after A.S. Makarenko, Sumy, 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. Bezv, A. Bida, O. Bocharova, O. Burov, M. Galchenko, Yu. Gotsulyak, Yu. Hryshchuk, N. Drobotenko, V. Kamyshyn, M. Milenina, L. Popova, A. Sbruieva, 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 *acmeological 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, it 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-

ly oriented (social, gender and so on) group. In this case assessment of giftedness of the individual child or group of children can be used to individualize their training and education. The authors draw to the conclusion that:

- 1) 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 orien-

tation 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. Sbrueiva 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 days/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)

1. Antnova O.Ye. Giftedness: essence, structure, perspectives of development / O.Ye. Antonova // Aktualni problemy psichologiyi : Problemy psichologiyi obdarovanosti : zb. nauk. pr. / za red. S.D. Maksymenko ta R.O. Semenovoyi. – T. 6. – Vyp. 3. – Ghytomyr : Vyd-vo GDU im. I. Franka, 2008. – C. 48-51.
2. Antonova O.Ye. Theoretical and methodological foundations of teaching gifted students at pedagogical universities : dis. ... dokt. ped. nauk : spec. 13.00.01 / O.Ye. Antonova. – Kyiv, 2008. – 540 s.
3. Burov O.Yu. Evaluation of giftedness: problems of quantitative measure / O.Yu. Burov, V.V. Kamyshyn // Navchannya i vyhovannya obdarovanoyi dytyny : teoriya i praktyka. Zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 2. – K. : Institut obdarovanoyi dytyny APN Ukrayiny, 2009. – S. 5-9.
4. Voloshchuk I.S. Giftedness: essence and typology / I.S. Voloshchuk // Navchannya i vyhovannya obdarovanoyi dytyny : teoriya i praktyka. Zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 2. – K. : Institut obdarovanoyi dytyny APN Ukrayiny, 2009. – S. 9-24.
5. Law of Ukraine "On Basic Foundations of State Support of Gifted Children and Youth in Ukraine". – [On-line]. – Jan. 1, 2005. – Mode of access: <http://www.zakon.rada.gov.ua/>
6. Karabayeva I.I. Pre-experimental methods of estimation and diagnostics of giftedness / I.I. Karabayeva // Navchannya i vyhovannya obdarovanoyi dytyny : teoriya i praktyka. Zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 2. – K. : Institut obdarovanoyi dytyny APN Ukrayiny, 2009. – S. 32-42.
7. Sbrueiva A.A. Gifted and talented education: organizational foundations and trends in the development of international cooperation / A.A. Sbrueiva // Pedagogichni nauky : teoriya, istoriya, innovatsiyi tehnologiyi. – 2013. – № 8 (34). – S. 14-26.
8. Telychko N.V. Organization of gifted junior schoolchildren education in the USA : dis. ... kand. ped. nauk : spec. 13.00.01 / Telychko Nataliya Viktorivna. – Ughgorod, 2005. – 220 s.

Бойченко М.А. Понятие "одарённость" в украинском педагогическом дискурсе

Аннотация. В статье раскрыты подходы украинских учёных к определению понятия "одарённость". В соответствии с Законом Украины "Про основные принципы государственной поддержки одарённых детей и молодежи на Украине" одарённым считается ребёнок до 16 лет, который является победителем городских, региональных, национальных или международных олимпиад, конкурсов или состязаний и имеет официальное письменное подтверждение такой победы. Ребёнок также по закону считается одарённым, если его наградили золотой медалью за отличные успехи во время обучения в средней общеобразовательной школе; ребёнок принял участие в по меньшей мере трёх всеукраинских или международных олимпиадах, конкурсах или состязаниях и имеет официальное подтверждение этого участия. Подчёркнуто, что определение понятия "одарённость" украинскими учеными значительно отличается от сформулированного в нормативном документе, поскольку охватывает различные аспекты данного понятия. Выяснено, что основными подходами к определению исследуемого понятия в отечественном педагогическом дискурсе в современных условиях являются качественный и количественный.

Ключевые слова: *одарённость, одарённый ребёнок, понятие, педагогический дискурс, обучение одарённых 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 know-ledge." As a natural consequence of the increasing role of cloud technologies, research about this new learning paradigm is also evolving (Butoi, Tomai, & Mocean, 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 *I-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 texts 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, & Chissom, 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 \neq 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, $t(96) = 1.282, p = .203, \text{Cohen's } d = .08$. 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.

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

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

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

As seen from Table 1, for the immediate post-test the collaborative group achieved 87% fulfillment of the requirements for summary writing, whereas the individualized group had 83% achievement. This difference was found to be significant by the statistical analysis, $t(96) = 2.241, p = .027, \text{Cohen's } d = .48$, providing evidence against the Null hypothesis (H_0 : Mean collaborative group = Mean auto-nomous group) and in favor of the Alternative Hypothesis with a significant priority for the collaborative group, H_a : Mean collaborative group > Mean individualized group.

The better performance of the collaborative group was sustained on the delayed post test as well. The t-test results showed statistical evidence against the Null hypothesis (H_0 : 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.

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 collaborative 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.

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

1. Arancibia, M., Oliva, I., & Valdivia, F.P. (2014). Meaning processes mediated through a protagonists' collaborative learning platform. *Media Research Journal*, 42, 75-85.
2. Butoi, A., Tomai, N., & Mocean, L. (2013). Cloud-Based Mobile Learning. *Informatica Economică*, 17/2, 27-41.
3. Brown, H.D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
4. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavior sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
5. Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32, 221-233.
6. George, D., & Mallery, P. (2009). *SPSS for windows step by step: A simple guide reference*. 16.0 update. Pearson Education, Inc.
7. Kincaid, J.P., Fishburne, R.P., Rogers, R.L., & Chissom, B.S. (2008). Flesch-Kincaid Grade Level. *Anesthesiology*, 108(5), 812-821.
8. Kirk, R.E. (1995) *Experimental Design: Procedures for the Behavioral Sciences* (3rd edition.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
9. McLoughlin, K., & Lee, M. J.W. (2007). *Proceedings ascilite Singapore 2007*.
10. Martella, R.C., Nelson, R., & Marchand-Martella, N.E. (1999). *Research methods: Learning to become a critical research consumer*. Allyn and Bacon.
11. SPSS Inc. Released 2009. PASW Statistics for Windows, Version 18.0. Chicago: SPSS Inc.

Шаркова, Д.А.

Сравнение между эффективностью экипной и индивидуальной работы в Облаке

Аннотация: Целью этой статьи является сравнение эффективности экипной работы с индивидуальной работой при создании резюме. Эксперимент следует за методом инструкции, вполне вынесенным в пространствах Облака. В исследование приняли участие 98 студентов на факультете математики и информатики Пловдивского университета имени Паисия Хилендарского 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 знания на основе создания резюме в Облаке. Были применены конкретные меры, гарантирующие 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 экипе, 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, обучения 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.

As it was found out, the conceptual principles on the given problem in the USA are analyzed in works of soviet (U. Alferov, D. Badarch, G. Bordovskyi, V. Matiuhin, O. Romanovska, T. Tartashvily) and foreign researchers (Eraut A, Fitch E, Light Richard J, Overton T.).

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 tern, 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 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' 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;

- raise teacher 'salary;
- compare the work results of a certain teacher, who teaches discipline in groups with different level of students' knowledge and teacher's achievement who teaches educational discipline at different courses and faculties;
- analyze the results a few teachers, who teach similar educational disciplines at different courses, faculties in different age groups;
- avoid the general reiteration of educational material in the process of study of contiguous educational disciplines;
- find out the necessity of introduction of a new course from educational discipline;
- balance the study of educational disciplines on corresponding courses and faculties;
- give corresponding information to students, in relation to the study of educational courses and teachers who will teach educational subjects [8, p. 3–4].

In general any questionnaire provides a feed-back that carries a positive influence on educational process. Specialists recommend, that university administration should make conclusion about activity of a concrete teacher on the basis of estimations, which are proposed not one, but by a few students groups, including students of different years of study. They advise to think over carefully the questions of questionnaires and especially students' questionnaire in order to get truthful and reliable answers. Students must be sure that the information given by them will bring a practical benefit for both teachers and students. One of the methods to make sure in this they advise to questionnaire students not at the end, but in the middle a semester in order students could see positive changes which became as the consequence of taking into account of their recommendations and desires [2; 4; 5; 6; 7].

They do not advise to conduct a questionnaire in a day, when students have paper works or tests. They think that possible dissatisfaction after not very successful test can negatively influence on students' behavior. So, in opinion of T. Overton the most essential criterion for determination of higher school teacher's mastery are results of students studies. Thus, to choose the best professionals the researcher advices to take into account not only an achievement in the advanced and methodical study but also such characteristics as efficiency and results of students' studies [9].

The results of students' questionnaire give an important information which is taken into account at the decision of staff questions, allow to reduce strengths and weaknesses of a teacher and more clearly comprehend all positive and negative sides of the involved pedagogical methods of verification and estimation of knowledge, choice of educational themes and textbooks, educational course construction and making time-table.

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)

1. Alferov U.S. Ocenka i atestatsia kadrov obrazovaniay za rubezom [Teacher evaluation and attestation abroad] / U.S. Alferov – M. : Prosveschenie, 1997. – 145 s.
2. Falk. B. The assessment of university teaching / B. Falk, K.L. Dow. London, 1971.
3. Fitch E. Faith. Are Students Evaluations of Teaching Fair? Computing Research News, 2003. – Vol.15 – №3. – P.16.
4. Flood Page. C. Student evaluation of teaching : the American experience / C. Flood Page. London, 1974
5. Harvey J. Evaluation cookbook /eds J. Harvey. – Edinburgh. – 1998.
6. Hounsell. D. Feedback, Evaluation and quality in higher education / D. Hounsell, K. Day // Managing the Higher Education Environment; ed. M. Wright. – Edinburgh. – 1991.

7. Husbands S.T. Implications for the assessment of the teaching competence of staff in higher education of some correlates of students' evaluations of different teaching styles / S.T. Husbands // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 23 (2). – 1998. – P.39–117.
8. Light Richard J. Making the most of the college. Students speak their minds / Richard J Light. – Cambr., Lnd. : Harvard University Press. – 2001. – 242p.
9. Overton T. The excellence trap / T. Overton // *Academy exchange*. – Winter 2007. – Issue 7. – P. 33.
10. Vasilieva E.U. *Koncepciya sistemy ocenki kachestva deyatelnosti proffesorsko-prepodavatel'skogo sostava v vuze* [Conception of the system of evaluation university teaching staff] : diss. ... ped. nauk / E.U. Vasilieva – SPb., 2005. – 499 p.

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 оценивании 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 найвиразніших ознак сучасної європейської освіти є її компетентнісна зорієнтованість, яка вже віддавна встановилася як наріжне поняття освіти, що об'єднує її інтелектуальний та навичковий складники, є визначальним чинником, який впливає на формування її змісту та підпорядковує собі всю освітню практику, орієнтуючи її у напрямку здобуття якісного результату навчання.

Концепція компетентнісного підходу в освіті України набуває дедалі більшого поширення як на рівні теоретичних досліджень, так і на практичному рівні.

Українська педагогічна наука вже має певні напрацювання в цьому напрямі. Проблему компетентності на різних рівнях аналізу розробляли С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до ефективного застосування знань), А. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів), А. Михайличенко, В. Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності), В. Луговий, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко (проблема компетентнісного 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 системи 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 якими мають справу вчителі початку нового тисячоліття є:

- постійне ускладнення змісту освіти, підвищення рівня освітніх стандартів;
- самостійна постановка й вирішення творчих і дослідницьких 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 із таких суміжних з педагогікою наук, як філософію, психологія, економіка, правознавство, кібернетика;
- робота в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Усе це може здійснювати вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими, дослідницькими здібностями, високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, конкурентоспроможності, здатний до неперервної освіти. У зв'язку з цим актуальним стає питання компетентнісного підходу в освіті.

Із 90-х років у вітчизняній педагогічній науці з'явився новий напрям – компетентнісний підхід до навчання і ряд термінів-понять: «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «компетентнісна зорієнтованість».

Насамперед слід розглянути значення одного з ключових слів цього напрямку – компетентність.

Поняття «компетентність (від лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу, володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Компетентність людини (за О.О. Овчарук) – це спеціально структуровані (організовані) набори знань, що їх набувають у процесі навчання [6].

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

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

На думку М.С. Бершадського, «поняття компетентності не містить будь-яких принципово нових компонентів, що не входять в обсяг поняття «уміння»; тому всі розмови про компетентність і компетенції представляються дещо надуманими» [1].

Компетентність містить не лише когнітивну й операційно-технологічну складові, а й стосується індивідуально-знаннєвої, 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 і уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [8].

Цілий ряд чинників зумовлюють актуалізацію компетентнісного підходу в освіті. Сюди можна віднести

проблеми навколишнього середовища у зв'язку з переходом до постіндустріального суспільства, динамізм життєвих процесів, колосальне збільшення інформаційних потоків. Активно задіяні ринкові механізми в суспільстві, зросла професійна мобільність, з'явилися 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: відповідальність, стресостійкість, творчий потенціал, здатність виконувати конструктивні та компетентні дії в різних видах життєдіяльності. Стає зрозумілим, що для успішної професійної діяльності особистості вже недостатньо 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 компетенцій. За однією з них (автор А.В. Хуторський), ключовими освітніми компетенціями є [10]:

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

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

1. Ціннісно-сенсова компетенція забезпечує механізм самовизначення учня в ситуаціях навчальної та іншої діяльності. Вона демонструє, які його ціннісні орієнтири, чи здатний він розуміти свою роль і призначення у світі, чи може вибирати установки для своїх рішень і вчинків, відповідально чи студент ставить себе до вибору рішення. Учні опановують даною компетенцією, беручи участь в моральних бесідах, в ситуаціях морального вибору вчинків.

2. Загальнокультурна компетенція дозволяє учням долучитися до діалогу культур, з'ясувати культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки та релігії в житті людини. Одночасно дана компетенція показує, наскільки учень компетентний у побутовій та культурно - дозвільній сфері (наприклад, при організації вільного часу).

3. Навчально-пізнавальна компетенція включає в себе елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними усвідомлюваними об'єктами. Сюди відносяться знання та вміння організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. Так, наприклад, студентам пропонується без раз перевірити власну роботу (граматичний тест, твір), вже перевірену викладачем, але без виправлених помилок. Учитель докладно обговорює з ними причини появи помилок, учні виконують роботу над помилками, проробляють ще ряд вправ, спрямованих на краще засвоєння матеріалу, аналізують неточності стилю і форми. На наступному етапі вони виконують

повторну роботу з урахуванням всіх попередніх зауважень.

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 професійною. Для цього потрібно:

- знаходити потрібну інформацію в різних джерелах як на паперових, так і на електронних носіях в різних 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, захистивши 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 ролями в колективі. Студенти опановують даною компетенцією в ролевих іграх, при написанні анкет та листів.

6. Соціально-трудова компетенція тісно пов'язана з комунікативною компетенцією. О.Н. Толстой вважав, що «в людині закладені безмежні джерела творчості. Потрібно їх звільнити і розкрити. І зробити це, не заламуючи рук з благанням до справедливості, а ставлячи людину в відповідні громадські та матеріальні умови». Соціально-трудова компетенція направляє вміння володіння різними соціальними ролями в сфері цивільно-громадської та соціально – трудової діяльності. Основний спосіб – рольова гра, в ході якої студенти не просто практикуються у використанні мовних навичок, а й готують себе до майбутніх соціальних ролей [6].

7. Компетенція особистісного самовдосконалення спрямована на освоєння способів фізичного, духовного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки. У даній формі велику роль відіграє сам викладач, його стиль спілкування з людьми, його духовні цінності та пріоритети.

В основі навчання іноземної мови більшою мірою знаходяться не предметні компетенції (хоча вони мають відображення в державних стандартах), а ключові компетенції, як більш універсальні. Саме вони дають можливість для формування студента як суб'єкта навчальної діяльності та виховання його особистості.

Згідно компоненту державних освітніх стандартів початкової загальної, основної загальної та середньої (повної) загальної освіти, 2004 і цілям, які він визначає розвиток іноземних мов повинне бути спрямоване на розвиток [5]:

- комунікативної компетенції, що включає мовну компетенцію, тобто здатність ефективно використовувати досліджувану мову як засіб спілкування та пізнавальної діяльності;
- мовної/лінгвістичної компетенції, тобто оволодіння мовними засобами відповідно до теми та сфери спі-

- лкування і вміння оперувати ними в комунікативних 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 й 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 учитель 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 по-новому оцінити роль і значення комунікативної компетенції, яка все більше стає основою соціально-економічного розвитку суспільства та інтелектуально-емоційного розвитку індивіда.

Цей зв'язок між формуванням комунікативної компетенції і розвитком особистості підкреслюється і у компоненті державного стандарту загальної освіти 2004, де поряд з метою оволодіння комунікативною компетенцією ставиться й інша мета, а саме: «розвиток і виховання здатності до особистісного та професійного самовизначення, соціальної адаптації; формування активної життєвої позиції громадянина і патріота, а також суб'єкта міжкультурної взаємодії; розвиток таких особистісних 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 проектно-дослідницької роботи з використанням досліджуваної мови, в тому числі в руслі обраного профілю».

Комунікативна компетенція є, з одного боку, предметною компетенцією: іноземна комунікативна компетенція належить предметній 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 комунікативної компетенції неможливе існування людської цивілізації та самої людини як *Homo Sapiens*.

В умовах переходу від знаннєвого підходу в навчанні до компетентнісного, зміни ціннісних орієнтацій викладачу необхідні нові методи і технології які дозволяють вчителю виявити наявні в студента 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 надбання 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 набула достатнього досвіду щодо його втілення.

Протиріччя між реальним рівнем професійної компетентності вчителя сучасними вимогами до його особистості загострюють необхідність пошуку шляхів її формування і розвитку, уточнення її структури.

Основним компонентом і основним завданням системи вищої освіти педагогічних кадрів як цілеспрямований, спеціально організований процес становлення професійно-компетентної особистості.

Головною метою цього процесу є приведення професійної компетентності майбутніх вчителів у відповідність із визначеними стандартами, що передбачає розвиток їх творчого потенціалу, педагогічної майстерності, підвищення інтелектуального і загальнокультурного рівня.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bershada M.E. IT competence / M.E. Bershada // Pedagogical technologies. – 2009. – № 1. – S. 3-15.
2. Vinias-Trofymenko K. Lisovenko G. Increased professional competence of the teacher. – Kh.: Osнова, 2007.
3. Wolfson B. Education Development Strategy in the West on the threshold of the XXI century. – M.: URAO, 1999. 2004.
4. G. Egorov, Lavrynenko N. Melnichenko B. Trends in the content bazavoyi education in the West. – K.: KMPU B. Grinchenko, 2003. – 186 p.
5. The Law of Ukraine "On General Secondary Education". – www.mon.gov.ua
6. Competence approach in modern Ukrainian education: international experience and Ukrainian prospects / ed. O. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – P. 23.
7. Lokshyna O. Development of competence approach in European education: Proceedings of the experience of management and technical work. – Chernivtsi, 2007. – 140 p.
8. Professional training of teaching staff: Scientific-methodical collection. – K.: Zhytomyr, 2000.
9. Taranenko I. life competence development and social integration: the European experience // Steps to competence and integration into society / ed. I. Yermakova. – K.: Context, 2000.
10. Khutorskoy A. Key-competence as a competence-oriented education paradigm // Education. – 2003. – №2. – S. 58-64.

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*

Антоненко А.В. 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*

Бодненко Т.В., Русіна Н.Г.

Оцінювання знань студентів у вищих навчальних закладах

Бодненко Тетяна Василівна
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій
Навчально-наукового інституту фізики, математики та комп'ютерно-інформаційних систем
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Русіна Наталія Геннадіївна,
асистент кафедри теорії та технології програмування факультету кібернетики
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Анотація. В освітньому процесі вищого навчального закладу оцінювання знань студентів відіграє ключову роль. Тому, здійснений належним чином контроль якості знань, впровадивши прогресивну методологію опрацювання результатів контролю забезпечить зворотній зв'язок між студентом та викладачем. Це позитивно вплине на процес навчання, формування компетентностей, стане мотивуючим фактором до пізнавальної діяльності студентів.

Ключові слова: критерії оцінювання знань, модульно-рейтингова система, студенти, компетентності, вищий навчальний заклад

Україна визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, тому відбувається модернізація освітньої діяльності в контексті європейських вимог; дедалі наполегливіше працює над практичним приєднанням 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, порівнянності та визнанню різноманітних систем вищої освіти. Він не вимагає уніфікації змісту, технологій навчання і забезпечення якості у вищих навчальних закладах [1].

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. Для цього в робочій програмі будь-якого курсу повинно бути чітко визначені форми та засоби поточного і підсумкового контролю.

Різноманітні аспекти формування сучасної філософсько-освітньої парадигми з огляду на становлення інформаційного суспільства, культурно-цивілізаційні засади функціонування освіти, світові тенденції в її реформуванні, а також актуальні проблеми в системі вищої освіти в контексті входження України до європейського освітнього простору розглядаються в роботах В. Андрущенка, В. Астахової, В. Беха, А. Джурина, М. Згуровського, В. Лугового, та інших вітчизняних науковців. Проблемам контролю та оцінювальної діяльності в навчальному процесі приділяли велику увагу С. Архангельський, В. Аванесов, В. Ананьєв, Ю. Бабанський, П. Гальперін, П. Каптерев, В. Талізін, К. Ушинський та інші.

Незважаючи на велику кількість наукових публікацій з актуальних освітніх питань, сьогодні потребують подальшого аналізу проблеми ефективного функціонування критерії оцінювання національної

системи вищої освіти в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Процес контролю якості сучасної освіти суттєво змінився. Це пов'язано з реформуванням системи вищої освіти та введенням у процес навчання кредитно-модульної системи болонського процесу, зміни системи освітніх вимірювань якості освіти [2, с. 55].

У робочій програмі з дисципліни «Сучасні інформаційні технології» для студентів 1 курсу Київського національного університету імені Тараса Шевченка укладачами чітко передбачені та прописані критерії оцінювання знань студентів, а саме: форми проведення поточного та підсумкового контролю [3].

Контроль успішності студента здійснюється з використанням методів і засобів, що визначаються вищим навчальним закладом. Академічні успіхи студента визначаються за допомогою системи оцінювання, що використовується у вищому навчальному закладі, реєструється прийнятим у вищому навчальному закладі чином з обов'язковим переведенням оцінок до національної шкали та шкали ECTS.

ECTS – це система, яка створена для забезпечення єдиної міждержавної процедури оцінювання навчання, системи виміру і порівняння результатів навчання, їхнього академічного визнання і передачі від одного закладу освіти іншому. Система може використовуватись усередині закладу освіти, між закладами освіти однієї країни, а так само між закладами освіти – партнерами з різних країн. Система ECTS базується на принципах взаємної довіри учасників і передбачає виконання правил щодо всіх її частин: ECTS – кредитів, ECTS – оцінок, Угоди про навчання і Зарахування кредитів [4].

У процесі навчання та оцінювання якості успішності студентів потрібно враховувати процес формування професійної компетентності. Адже, підхід формування професійної компетентності майбутнього фахівця став для сучасного суспільства розв'язанням актуальних проблем сучасного ринку праці [5, с. 321].

В законі України «Про вищу освіту» компетентність – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчаль-

ну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [6].

Сьогодні існують суперечності: а) між вимогами щодо шляхів модернізації освітнього процесу з застосуванням компетентнісного підходу процесу навчання та його якості з неопрацьованістю методології, теорії й застосованості цього підходу навчання у ВНЗ; б) між необхідністю впровадження компетентнісного підходу, недостатньою обізнаністю викладачів з методологією 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 зворотній зв'язок від студента до викладача, що вплине позитивно на процес навчання, формування інформаційної культури та компетентностей, а також буде мотивуючим фактором пізнавальної діяльності студентів [7].

Для прикладу нами розроблено критерії оцінювання рівня знань студентів з дисципліни «Сучасні інформаційні 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 індивідуального практичного завдання [3].

Для підвищення успішності студента викладач повинен дотримуватися таких рекомендацій:

- раціонально планувати навчальний процес по заданій дисципліні;

- контролювати порядок засвоєння кожним студентом пройденого 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 модульно-рейтинговою 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 індивідуального завдання.

Співвідношення складових у змістовому модулі:

- практичне завдання – до 4 балів;

- усна відповідь – 1 бал;

- індивідуальне практичне завдання – 2 бали;

- індивідуальне самостійне завдання – до 4 балів;

- складання тесту – 5 балів;

- написання та захист реферату – до 4 балів.

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

Підсумковий – у формі заліку

- комплексна підсумкова робота: тест – 10 балів;

- комплексна підсумкова робота: практичне завдання – 10 балів.

Загальна сума балів, набраних за результатами поточного та підсумкового контролю, становить рейтинговий показник студента з навчальної дисципліни.

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

Індивідуальне практичне завдання, виконання самостійної 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 практичне завдання виконується самостійно за межами університету. Невідпрацьовані 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 в усній та письмовій формі. При цьому завдання включає:

- захист індивідуальною роботи (реферат, доповідь, презентації);

- тести (теоретичний матеріал та практичні завдання).

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

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

При перевірці відповіді використовуються такі критерії:

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

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

2 бали – студент надав повну відповідь на теоретичну 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 не на одне питання – 0%. Студент не вивчав тему.

1 бал – студент надав відповіді на питання у відсотковому значенні до 15%. Студент досить поверхнево вивчав програмний матеріал. Отриманих попередніх знань виявилось недостатньо при проходженні тестування.

2 бали – студент надав відповіді на питання у відсотковому значенні до 30% включно. Студент недостатньо був ознайомлений з програмним матеріалом. Матеріал був засвоєний тільки на рівні визначень чи понять.

3 бали – студент надав відповіді на питання у відсотковому значенні до 50% включно. Студент знає 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 досить глибоко та повно ознайомився в потрібною темою. Володіє термінологією та елементами аналізу. Вміє співставити питання з варіантами відповідей.

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

3 бали виставляється, якщо має місце: правильна послідовність виконання практичного завдання; правильне пояснення способів чи методів виконання завдання; завдання виконане в цілому, 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.

1 бал виставляється, якщо має місце: часткового виконання практичного завдання; не вміння чи не розуміння застосовувати різні способи та методи для виконання.

0 балів виставляється, якщо має місце: практичне завдання не виконане.

За результатами оцінювання засвоєння студентами теоретичного матеріалу та виконання практичних завдань визначається рівень засвоєння програмного матеріалу та виставляється підсумкова кількість балів.

Таким чином, використавши дані критерії оцінювання знань студентів за модульно-рейтинговою системою у вищих навчальних закладах можна забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння у суб'єкт розвиненої суспільної практики, тобто у суб'єкт практичної діяльності.

У контексті компетентісного підходу до освіти відбувається перенос акценту зі змісту (що викладають педагоги) на результати (на що здатні випускники після закінчення навчання), адже ринку праці важливо не те, що випускник освітнього закладу виконував у процесі навчання, а те, що він може робити після здобуття ступеня. А формування компетентностей у процесі отримання знання, уміння та набуття навичок з фундаментальних дисциплін у системі вищої освіти України сприятиме досягненню основної мети – підготовки висококваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках праці.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні особливостей формування професійної компетентності та проведення контролю якості знань студентів вищих навчальних закладів.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Order MES "On Approval of Action Plan-OJEC of quality of higher education in Ukraine and its integration into the European and global educational community ...», N 612 of 13.07.2007 p. [E-source]. - Access: http://zakon.nau.ua/doc/?doc_id=255289
2. Bodnenko T.V. Problems of educational measurements in High society School / T.V. Bodnenko, O.H. Gritsenko. // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. - 2014. - P. 55-57.
3. Methodological recommendation for course "Modern technology" for students of "Law" speciality (6.030401) - Kyiv: Kyiv National Taras Shevchenko University, 2012. - 112 p.
4. The European Credit Transfer System ECTS. [E-source]. - Access: http://academy.gov.ua/ects/inf/1_3.html
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
6. The law "On education" from 01.07.2014 N 1556-VII // Supreme Council (BD), 2014, № 37-38, art. 2004
- 7 Principles of Educational Assessment: [Textbook] / T.N. Kanivets. - Nizhin: Publisher Lysenko P.P., MM, 2012. - 104 p.
8. Malyezhyk M.P. Assessment of student learning on the course "Su-Private Information Technologies" at credit system of the educational process / M.P. Malyezhyk, N.G. Rusina. // Prepare teachers and graduate students in the field of educational measurement: Proceedings of the International Seminar of young scientists. - 2011. - P. 64-67.

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. Оценка знаний студентов в высших учебных заведениях

Аннотация. В образовательном процессе высшего учебного заведения оценивание знаний студентов играет ключевую роль. Поэтому, осуществленный должным образом контроль качества знаний, внедрив прогрессивную методологию обработки результатов контроля, обеспечит обратную связь между студентом и преподавателем. Это положительно повлияет на процесс обучения, формирования компетентностей, станет мотивирующим фактором к познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: критерии оценивания знаний, модульно-рейтинговая система, студенты, компетентности, высшее учебное заведение

Буднік А.О.

Доопрацювання корпусу національно-прецедентних текстів української лінгвостілюноти та критерії його відбору

Буднік Анжела Олександрівна, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних громадян
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса, Україна

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

Ключові слова: національно-прецедентний текст, критерії відбору національно-прецедентних текстів, інтертекстуальність, реінтерпретація, лінгводидактика

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, концептуальних засад комунікативної методики навчання української мови, що узгоджено із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, завданням освітньої галузі є створення умов для розвитку національно-мовної особистості педагога, який досконало володіє мовними засобами, має розвинуті навички спілкування в усіх сферах україномовного середовища.

Як відомо, актуальні сучасні лінгводидактичні дослідження здійснюють у системі координат антропоцентричної парадигми, пріоритетними напрямками 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. Караулов, А.Є. Супрун, Д.Б. Гудков, В.Г. Костомаров, Г.Г. Слишкін, І.В. Захаренко, В.В.Красних, Д.Б. Багаєва, Ю.О. Сорокін, О.А. Земська, В.О. Вуколова, Р.С. Чорновол-Ткаченко, К.С. Серажим тощо), але попри очевидну значущість дидактичної інтерпретації національно-прецедентних текстів дослідженню відбору корпусу національно-прецедентних текстів у сучасній вітчизняній лінгводидактиці вищої школи не було приділено достатньої уваги.

Услід за Ю.М. Карауловим, ми вважаємо, що саме «уключеність у фонд обов'язкових знань у певній національній культурі» [2, 238] є визначальним чинником формування корпусу національно-прецедентних текстів. Проведений аналіз довів, що через наявність різних програм з «Української літератури», які різняться не тільки терміном вивчення курсу (5-11 чи 5-12 класи), а і різним профілем навчання класів, не можливо виділити чітко окреслений корпус хрестоматійних текстів. Тому, ми вважали за доцільне подати перелік прецедентних текстів, що умовно було віднесено до «зони перетину національно-прецедентних текстів».

Відповідно до завдань нашого дослідження джерельною базою для упорядкування корпусу національно-прецедентних текстів послуговували 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 «Видавнича справа та редагування» [5; 6; 7; 8; 9] задля вилучення текстів, що збігалися, а отже, стали підтвердженням потреби їх залучення до корпусу національно-прецедентних текстів.

При визначенні й упорядкуванні корпусу національно-прецедентних текстів ми керувалися такими розробленими критеріями: а) хрестоматійність (програмність), б) інтертекстуальність, в) реінтерпретація, г) відтворюваність у засобах масової інформації, ґ) відтворюваність у словниках. Основними критеріями вилучення національно-прецедентних текстів виступили – хрестоматійність, інтертекстуальність та реінтерпретація, інші критерії виступили факультативними (застосовувались не до всіх текстів, що було відбрано).

На нашу думку, реінтерпретація та відтворюваність у словниках указують на шляхи входження корпусу прецедентних текстів у національну культурно-мовну свідомість нації та способи апеляції до національно-прецедентних текстів і їх концептів. Урахування фактора відображення 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 вбачаємо *актуальність* нашого дослідження. Метою статті є уточнення критеріїв відбору національно-прецедентних текстів і доопрацювання корпусу національно-прецедентних текстів, відповідно до якої було поставлено завдання дослідження, а саме: на підставі розроблених критеріїв відбору національно-прецедентних текстів, окреслити доопрацьований корпус національно-прецедентних текстів.

Отже, розглянемо докладніше критерії відбору національно-прецедентних текстів.

Хрестоматійність (програмність).

Програми з української літератури містять списки текстів, що є обов'язково включеними до програмового вивчення, і тексти, що належать до варіативної частини (викладач обирає з них ті, що додатково увійдуть до програми вивчення). Але найбільшу частину корпусу національно-прецедентних текстів охопила переважна більшість творів, що вивчаються напам'ять (повністю чи частково), через те, що вони якнайкраще проникають у довгострокову пам'ять і тим самим добре засвоюються, наприклад: «Заповіт», «Садок вишневий коло хати» Тараса Шевченка, «Лебеді материнства» Василя Симоненка. Тексти залишаються у пам'яті за різних умов, а саме «внаслідок одиничного життєвого чи художнього враження, або навмисного акту запам'ятовування, або у результаті конденсації багаторазового поволі накопиченого досвіду» [1, с. 268].

Істотну частину склали тексти, що можна віднести до пісень літературного походження, по-перше, вони вивчаються напам'ять, а, по-друге, набули неабиякої популярності, через це є відомими пересічному представникові лінгвокультурної спільноти: «*Два кольори*» Дмитра Павличка, «*Пісня про рушник*» Андрія Малишка, «*Ніч яка, господи! Місячна, зоряна...!*» Михайла Старицького, «*Реве та стогне Дніпр широкий*» Тараса Шевченка тощо.

Інтертекстуальність.

Розгляд інтертекстуальних зв'язків художніх творів для визначення ключових концептів прецедентних текстів дозволив більш чітко упорядкувати корпус національно-прецедентних текстів. Дидактичним матеріалом, відібраним для аналізу «тексту в тексті», слугували твори літератури ХХ століття і постмодернізму, як такі, що неодноразово апелюють до прецедентних текстів. Причому, в текстах деколи наявні інтертекстуальні зв'язки з декількома хрестоматійних творів: через цитати, наприклад, прологом до «*Чорнобильської Мадонни*» Івана Драча є рядки Т. Шевченка з «Марії»: «*Все упованіє моє На тебе, мій пресвітлий раю, На милосердіє твоє, Все упованіє моє На тебе, мати, возлагаю, Святая сило всіх святих, Пренепорочная, благая!*»; ремінісценції – вірш П. Воронька «Я той, що греблі рвав»: «*Я той, що греблі рвав, Я не сидів у скалі...*» будеється на рядках з поеми «Лісова пісня» Лесі Українки; натяки, як, приміром, на збірку Павла Тичини «Замість сонетів і октав» – «*О, ти знав, що тоді не сонети й октави, о ні! – Жорстко-ярим залізом ти пік одоробло північне...*» Євгена Маланюка; використання імен головних героїв – «*Я намуляла руку... // Ну просто тобі Мавка з другої дії «Лісової пісні»: «Я руку врізала...» Зараз він мені відповість, як Лукашева мати (і – слушно!): «Було при чому!»*» (О. Забужко. «Інструктор із тенісу»); натяк на відомі всім ситуації – ситуація обрання гетьмана, яку козаки назвали «чорною радою», що потім згадується в романі П. Куліша «Чорна рада» тощо.

Реінтерпретація (за Карауловим Ю.М.).

Під реінтерпретацією, як відомо, розуміють здатність художнього твору відтворюватися в інших видах мистецтва. Увагу лінгводидактики завжди було повернуто використанню нетрадиційного підходу до навчання як мови, так і літератури, пригадаймо використання на уроках рідної мови драматичних, оперних спектаклів, художніх та мультиплікаційних фільмів, витворів живопису тощо.

Як правило, вивчення художнього тексту чи творчості письменника зокрема супроводжується показом малюнків та репродукцій до творів, факультативним переглядом вистав та кіноверсій. Тому реінтерпретацію літературних творів в інші види мистецтва було визначено як обов'язковий і важливий критерій відбору прецедентних текстів, які увійшли до корпусу національно-прецедентних текстів. Проілюструємо прикладами.

Постановки балетів: «*Лісова пісня*» (Лесі Українки) С. Сергеева і В. Вронського; стрічка-балет «*Лілея*» (за творами Т.Г. Шевченка) К.Ф. Данькевича. Опер: К.Ф. Данькевича «*Назар Стодоля*» (Т.Г. Шевченка); М. Скорульського «*Лісова пісня*» (Лесі Українки) тощо. Вистави: І. Січинського «*Бранка Роксолана*»; М. Лисенка, «*Утоплена*», «*Різдвяна ніч*», «*Сава Ча-*

лий», «*Безталання*», «*Глитай або ж павук*», «*Гроші*», «*Мартин Боруля*» (І. Карпенка-Карого); В. Туманова «*Сватання на Гончарівці*» (Г. Квітки-Основ'яненка); Б. Струтинського «*Зачарована Десна*» (О. Довженка); П. Ільченка «*Кайдашева сім'я*» (І. Нечужа-Левицького) та ін. Фільми-екранізації: «*Тарас Шевченко. Заповіт*» (цикл навчальних художньо-публіцистичних фільмів); «*Наймичка*» (Т.Г. Шевченка), «*Енеїда*», «*Москаль-чарівник*» (І. Котляревського); «*Борислав сміється*» («Королі воску»), «*Захар Беркут*», «*Украдене щастя*», «*Якби каміння говорило*» (за «Бориславськими оповіданнями»), «*До світла!*» (альманах за оповіданнями «До світла!», «Муляр», «Панталаха», «Для домашнього огнища» (І. Франка); «*Відьма*», «*Сватання на Гончарівці*» (Г. Квітки-Основ'яненка); «*Записки Курпатого Мефістофеля*» (В. Винниченка); «*Вальдшнепи*» (М. Хвильового); «*За двома зайцями*» (М. Старицького); «*Тіні забутих предків*» (М. Коцюбинського); «*Лісова пісня. Мавка*» (Лесі Українки); «*Камінний хрест*» (В. Стефаніка); С. Клименка «*Вир*» (Григора Тютюнника); С. Прокурні «*Мина Мазайло*» (М. Куліша); С. Туряниці «*Царівна*» (О. Кобилянської) тощо. Мульт-фільми: «*Енеїда*» (І. Котляревського); «*Лис Микита*» (І. Франка).

Відтворюваність у засобах масової інформації.

Тексти, що рекомендовано чинними програмами до підручників та хрестоматій, є «закритим списком» через те, що входять до обов'язкового програмового матеріалу, маючи культурно-історичну цінність, і відповідають мовній, мовленнєвій та іншим компетенціям. Відбір національно-прецедентних текстів на матеріалі мас-медіа більш «відкритий», оскільки апелює відбувається не тільки до хрестоматійних текстів, а і до текстів, що існують поза шкільною програмою і є добре відомими пересічним носіям української лінгвокультурної спільноти. Зважаючи на те, що цей критерій не є обов'язковим, ми сконцентрували увагу на випадках ключових концептів національно-прецедентних текстів, а саме на прецедентних іменах, цитатах у заголовках статей і прізвищах героїв цих статей.

Зазначимо, що в останні роки заголовки статей є перефразуванням, а саме: у рядку національно-прецедентного тексту, що обирається для заголовку, замінюється якесь слово чи група слів, і фраза набуває зовсім нового звучання. При такому перефразуванні структура первинного вислову зберігається, але заголовок привертає увагу читачів. Значна кількість статей з газет та журналів апелює до прецедентних текстів зі шкільної програми. «Поп-діва Роксолана (Ольга Сумська) відправила Кличка в нокаут» (Lectorat-info, 09.02.2006); «Ходив гарбуз по заводу...» (ГУ, 2013, № 178); «Конотопську відьму» Вітренко визнано найнеомоднішою». (Ринок.biz, 05.07.2007); «Бібліотечні «вівторки» з «Каменярем» (Високий Замок, 4.12.2014, № 229 (3878); «Не можна довго тримати країну на «війні» (чи Україна-покритка?)» (Львівська газета, 23.05.2007, № 85 (155) та 27.11.2014, № 124 (299)).

Відтворюваність у словниках.

Останнім часом дедалі частіше з'являються збірники крилатих висловів із творів художньої літератури, афоризмів 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: «Всякому городу нрав і права, Всяка імієть свой ум голова, Всякого прихоті водять за ніс, Всякого манить к наживі свій біс». Іван Котляревський (за Сковородою) «Наталка Полтавка», 1819 [12, с. 19]; «Ви любите на братові Шкуру, а не душу!» Тарас Шевченко «Кавказ», 1845 (про мудрість) [12, с. 75], «Бо жіноче серце любить Вічно того, хто нас губить, Навіть вдячності не жде.» Іван Франко «Лис Микита», 1890 [12, с. 62] і ін.

Отже, на підставі розроблених критеріїв нами було упорядковано такий доопрацьований корпус національно-прецедентних текстів української лінгвоспільноти: Іван Котляревський. «Енеїда», «Наталка Полтавка», «Москаль-чарівник». Григорій Квітка-Основ'яненко. «Конотопська відьма», «Шельменко-денщик», «Сватання на Гончарівці». Павло Чубинський, Михайло Вербицький «Ще не вмерла Україна». Тарас Шевченко. «Заповіт», «Наймичка», «Лілея», «Гайдамаки», «Катерина», «Назар Стодоля», «Садок вишневий коло хати», «Реве та стогне Дніпр широкий». Іван Нечуй-Левицький. «Кайдашева сім'я». Панас Мирний (П. Рудченко). «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», «Повія». Михайло Старицький. «Ніч яка, господи! Місячна, зоряна...», «За двома зайцями», «Не судилось». Іван Карпенко-Карий. «Хазяїн», «Мартин Боруля», «Сто тисяч». Пантелеймон Куліш. «Чорна рада». Іван Франко. «Захар

Беркут», «Мойсей», «Для домашнього огнища», «Украдене щастя», «Борислав сміється», «До світла!», «Пережесні стежки», «Основи суспільності». Михайло Коцюбинський. «Гіні забутих предків». Василь Стефаник. «Камінний хрест». Ольга Кобилянська. «Царівна». Леся Українка. «Лісова пісня». Володимир Винниченко. «Записки кирпатого Мефістофеля». Микола Куліш. «Мина Мазайло», «Народний Малахій». Юрій Яновський. «Вершники». Олександр Довженко. «Зачарована Десна», «Україна на огні», «Щоденник». Андрій Малишко. «Пісня про рушник». Олесь Гончар. «Залізний острів» (із роману «Тронка»), «Собор», «Таврія». Павло Загребельний. «Роксолана». Дмитро Павличко. «Два кольори». Ліна Костенко. «Маурія Чурай». Василь Симоненко. «Лебеді материнства». Григорій Тютюнник «Вир». Василь Земляк. «Лебедина зграя». Іван Багряний «Тигролови». Юрій Андрухович. «Московіада». Ірена Роздобудько. «Гудзик».

Викладені нами положення дають підстави для формулювання 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

1. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. (Лингвистика языкового сознания). – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
2. Караулов Ю.М. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 363 с.
3. Мовчан Р.В., Федоренко В.Л. Українська література: 10-11 класи. Програма для класів фізико-математичного, природничого, технологічного та спортивного профілів загальноосвітніх навчальних закладів із українською та російською мовою навчання // Українська мова й література. – 2007. – № 40. – С. 7-19.
4. Мовчан Р., Федоренко В. Українська література: 10-11 класи. Програма для класів художньо-естетичного профілю з українською мовою навчання // Українська мова й література. – 2007. – № 40. – С. 20-33.
5. Навчальна програма з курсу «Давня українська література» для студентів факультету україністики / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Кафедра української літератури / Л.С. Семенюк. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. – 29 с.
6. Навчальна програма з курсу «Історія української літератури кінця XIX- початку XX століття» / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Кафедра української літератури / М.М. Хмелюк, О.О. Рисак. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. – 30 с.
7. Навчальна програма з курсу «Історія української літератури першої половини XIX ст.» / Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Кафедра української літератури / О.В. Яблонська. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2000. – 35 с.
8. Програма курсу «Українська література від найдавніших часів до кінця XX століття» / Київський держ. лінгвістичний ун-т. Кафедра теорії та історії світової літератури / Ю.І. Ковалів – К., 1999. – 122 с.
9. Програма курсу української літератури другої половини XIX століття / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Інститут філософії. Кафедра історії української літератури та шевченкознавства / Г.М. Штонь, Я.В. Вільна. – К., 2004. – 68 с.
10. Семенюк Г.Ф., Цимбалюк В.І. Українська література. 10-11 класи: Навчальна програма для середньої загальноосвітньої школи з гуманітарним профілем // Книга вчителя української мови та літератури. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 191-267.
11. Семенюк Г.Ф., Цимбалюк В.І. Українська література. 10-11 класи: Навчальна програма для середньої загальноосвітньої школи природничо-математичного профілю // Книга вчителя української мови та літератури. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 268-310.
12. Тисяча цитат з українського письменства: Збірник / Упор. Ю. Луцький. – К.: Смолоскип, 2001. – 232 с.
13. Українська література: 5-11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання / Укладачі Р.В. Мовчан, Н.В. Левчик, О.А. Камінчук, М.П. Бондар, М.М. Сулима, В.І. Сулима; керівник авторського колективу М.Г. Жулинський. – К.: Генеза, 2002. – 136 с.
14. Українська література: 5-11 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання / Укладачі О.М. Бандура, Н.Й. Волошина. – К.: Шкільний світ, 2002. – 86 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Gasparov B.M. Language, memory, image. (Linguistics consciousness). - M.: New Literary Review, 1996. - 352 p.
2. Karaulov Yu.M. Russian language and linguistic identity. - M.: Nauka, 1987 - 363 p.
3. Movchan R.V., Fedorenko V.L. Ukrainian Literature: 10-11. The program for grade physics, mathematics, natural sciences, technology and sports sections of secondary schools with Ukrainian and Russian language // Ukrainian language and literature. - 2007. - № 40. - P. 7-19.
4. Movchan R., Fedorenko V. Ukrainian Literature: 10-11. The program for grades artistic and aesthetic profile with Ukrainian language // Ukrainian language and literature. - 2007. - № 40. - P. 20-33.
5. The curriculum of the course "Old Ukrainian Literature" for students of ukrainistic / Volyn State University named after Lesya Ukrainka. Chair of Ukrainian Literature / L.S. Semeniuk. - Luck: RVV "Vezha" Volyn State Univ named after Lesia Ukrainka, 2000. - 29 p.
6. The curriculum of the course "History of Ukrainian Literature XIX- end of the beginning of XX century" / Volyn State University named after Lesya Ukrainka. Chair of Ukrainian Literature / L.S. Semeniuk. - Luck: RVV "Vezha" Volyn State Univ named after Lesia Ukrainka, 2000. - 30 p.
7. The curriculum of the course "History of Ukrainian literature-ri early XIX century." / Volyn State University named after Lesya Ukrainka. Chair of Ukrainian Literature / L.S. Semeniuk. - Luck: RVV "Vezha" Volyn State Univ named after Lesia Ukrainka, 2000. - 35 p.
8. Syllabus "Ukrainian literature from ancient times to the end of XX century" / Kyiv State. Linguistic University. Theory and History of World Literature / Yu.I. Kovalyov - K., 1999. - 122 p.
9. Syllabus Ukrainian literature of the late nineteenth century / Kyiv National University named after Taras Shevchenko. Institute of Philosophy. Department of History of Shevchenko Ukrainian literature and / G.M. Shton', Ya.V. Vil'na. - K., 2004. - 68 p.
10. Semeniuk G.F., Tsybaliuk V.I. Ukrainian literature. 10-11: The curriculum for secondary school zahalnoosvi-tnoyi of humanitarian profile // Teachers book Ukrainian language and literature. - H.: TORSING PLUS, 2005. - P. 191-267.
11. Semeniuk G.F., Tsybaliuk V.I. Ukrainian literature. 10-11: The curriculum for secondary school zahalnoosvi-tnoyi natural mathematical structure // Teachers book Ukrainian language and literature. - H.: TORSING PLUS, 2005. - P. 268-310.
12. Thousand quotes from Ukrainian literature: Collection / ed. Yu. Lutskyi. - K.: Smoloskyp, 2001. - 232 p.
13. Ukrainian literature: 5-11 classes. The program for general noosvitnih schools with Ukrainian and rosiys Coy learning languages / Compilers R.V. Movchan, N.V. Levchik, O.A. Kaminchuk, M.P. Cooper, M.M. Sulima, V.I. Sulima; Head Authors M. Zhulinsky. - K.: Genesis, 2002. - 136 p.
14. Ukrainian literature: 5-11 classes. The program for general noosvitnih schools with Ukrainian and rosiys Coy learning languages / Compilers O.M. Bandura, N.Y. Voloshin. - K.: School World, 2002. - 86 p.

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

Бунник. А.А. Доработка корпуса национально-прецедентных текстов украинского лингвистического сообщества и критерии его отбора

Аннотация. В статье обозначены и упорядочены критерии отбора национально-прецедентных текстов, на основании которых уточнено и доработано корпус национально-прецедентных текстов, доказана целесообразность использования данных текстов в обучении студентов филологического профиля.

Ключевые слова: национально-прецедентный текст, корпус национально-прецедентных текстов, критерии отбора национально-прецедентных текстов, интертекстуальность, реинтерпретация, лингводидактика

Димитрова Д.В.

Проектите по Информационни технологии като инструмент за формиране на ключови компетентности у учениците

Димитрова Даниела Ваклушева, постдокторант
ФМИ, ПУ „Паисий Хилендарски“, Пловдив, България

Резюме. Настоящата разработка има за цел да обобщи използването на творчески задачи по информационни технологии, като покаже пътищата, които формират и развиват познавателната дейност на учениците. Разработеният модел реализира пътя за преминаване към творческото равнище на познавателната активност. По-високото ниво на самовъзпитание, ученика достига с използването на познавателни задачи и дейности, прилагайки и модела при надграждането на познанията си по утвърдения път на проектите.

Ключови думи: познавателна активност, проекти, обучението по информационни технологии

Въведение

В учебното съдържание на учебната дисциплина Информационни технологии в българското училище познавателната активност може да се формира и развие чрез разработване на проекти. Разработването на проекти е заложено в учебните програми за задължителна подготовка за учениците след 7., 8., 9., и 10 клас. [7] Темите на разработваните проекти се задават на обучаемите, като са съобразени 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 на различни състезания по Информационни технологии. На тези състезания учениците защитават разработените от тях проекти. Успешната разработка и защита на проектите се дължи на самоподготовката на състезателите при усвояване на нови знания и технологии.

През последните няколко години образователните системи в Европа започват активна работа за формиране у учениците 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 развитие на девет ключови компетентности за учене през целия живот в един общ процес:

- компетентности в областта на българския език;
- умения за общуване на чужди езици;
- математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите;
- дигитална компетентност;
- умения за учене;
- социални и граждански компетентности;
- инициативност и предприемчивост;
- културна осъзнатост и умения за изразяване чрез творчество;
- умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот.

Метода на проектите от своя страна има специфични изисквания към разработките на учениците, които във висока степен покриват основните ключови компетентности.

Съгласно нарастващите изисквания в стратегията и обявените регламенти за състезанията, знанията на учениците е необходимо да се усъвършенстват с навлизането в новите компетентности, възрастова група или новия софтуер. Това обикновено се постига от

учениците или на принципа на самовъзпитанието, или чрез избираемата подготовка в профилираните училища, които предлагат съответното обучение на спираловидния принцип. Той от своя страна е заложен в основата на учебните програми по информационни технологии за ЗП от 5. до 10. клас в България от 2006 г. [7]. Учебното съдържание в задължителната подготовка и цялото обучение по учебния предмет от 5. до 7. клас е насочено към овладяване на знанията и уменията, необходими за осъществяване на проекти по ИТ.

От друга страна ключовите компетентности в голяма степен се покриват с изискванията за изготвяне и представяне на проект, ще отбележим само част от тях както следва:

- компетентности в областта на българския език се изискват с цел правилното изписване на текстовете, четливостта на текстовете, уменията да представя получените резултати и да аргументира взетите решения.
- умения за общуване на чужди езици са необходими с оглед представянето на проектите и на международни състезания. Обикновено изискванията при представяне на проекти са резюметата да са на английски и други езици съобразно международното участие или спецификата на използвания софтуер;
- математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и на технологиите с оглед на автоматизирането на научните знания;
- дигитална компетентност е необходима за яснотата на илюстрациите и при обмяна на информация при работата с членовете на екипа, по време на реализацията на проекта;
- уменията за учене са неразделна част от приспособяването с новостите в софтуерните продукти;
- социални и граждански компетентности трябва да се спазват в съответствие с авторското право на използваните ресурси и коректността на въведените данни, контакти в групата, вземаща решенията, специалисти в областта, потребители на резултатите на проекта, външни консултанти, технически персонал и т.н.;
- инициативност и предприемчивост са компетентности необходими за всяка нова разработка на проект;
- културна осъзнатост и умения за изразяване чрез творчество се налага поради факта, че разработките често са на тематика отразяваща познавателните интелектуални умения на учениците, но през нова гледна точка;

– 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. Сапунджиева и Н. Бояджиева, че „самовъзпитанието е осъзнато саморазвитие“ [1, с. 114] и модела им на протичане на етапите на самовъзпитание посредством надграждане ще акцентираме на приложението му и в компютърните кабинети.

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

Според Р. Стаматов „Отношението между цел и условия се обозначава като задача“ [10], затова разглеждаме проектите по ИТ като творчески задачи от проблемно ситуационен тип. Проблемността на задачите от този тип е разгледана 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 психолозите В. Василев и Р. Стаматов поведението на учениците около 16 годишна възраст „се характеризира с относително спокойствие“ и това е момента за „ангажирането на младия човек с сериозна и интересна дейност“ [2]. Но на практика задължителната подготовката за нея вече трябва да е приключила.

Тук трябва да отбележим, че разработката на проекти по ИТ се разграничава от самото четене и използване на информация от Интернет. Методологията е разгледана в монографията на К. Гъров и е свързана със „съвременните софтуерни технологии и тяхното използване при разработката на проекти“ [3], които имат реални приложения в различни сфери на живота и изготвянето на документацията им съобразно регламент.

При характеризирането на учебно познавателния интерес на учениците, Р. Маврова и Д. Бойкина, се позовават на потребностите на учениците в посока на тяхната познавателна дейност:

"Имайки предвид, че в основата на мотивите са потребностите, а върху основата на познавателната потребност възниква познавателния интерес, който осигурява съзнателно усвояване на учебния материал, можем да кажем, че познавателния 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] Това твърдение ни дава основание да разгледаме и двата случая.

Цел

Да се представи методическо указание и модел за обучение съгласно метода на проектите по информационни технологии съобразени с всички степени на училищното образование. Да се посочат насоки посредством регламентите на актуални състезания за работата на учителя по информационни технологии при задаване на задачи, наричани проекти при учениците изучаващи информатика и ИТ.

Материали и методи

Наблюденията на автора са върху придобит опит като учител на ученици по информационни технологии, информатика и математика във възрастовите групи от 5. -12. клас. Обобщенията са изготвени и съгласувани на основа на използваните литературни източници и изследванията на авторите им. Проведени са участия и наблюдения на резултати от ученически олимпиади [11] и национални състезания [13].

Резултати и тяхното обсъждане

При характеризирането на интересите на учениците, Р. Маврова и Д. Бойкина, разграничават 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 познавателния интерес, който осигурява съзнателно усвояване на учебния материал, можем да кажем, че познавателния 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, като 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 учебен материал;

– посредством организационни форми на обучение базирани на самостоятелни разработки на проектна основа, съобразени с интересите на учениците в сво-

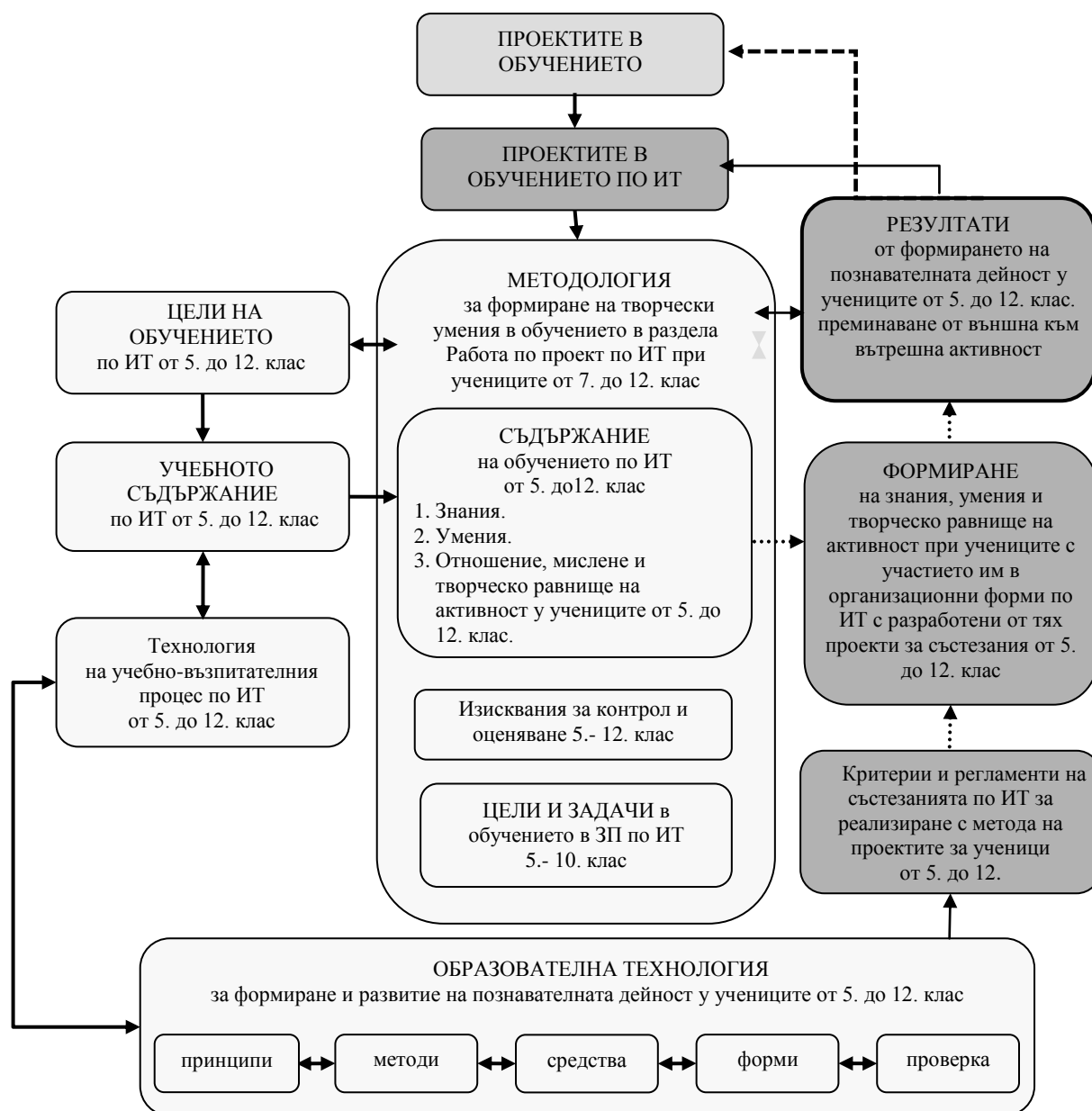
бодно избираеми и самостоятелни форми на обучение, но от проблемно ситуационен тип.

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

Достигайки 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 пътя „могат да се зададат външно, но могат да се конструират и от самия субект. Самото конструирание на задачите е свързано с механизмите на целеобразуването.“[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 минимума от необходими компетенции, а желаещите да се занимават на по-високо ниво учат в профилирани училища с предварително изразени желания за избираема подготовка. Според психолозите 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 състезанията „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 избираема подготовка по тази дисциплина. При по-големите възрастови групи се срещат и неизоларирани случаи, в които ръководителя на проекта да е все още ученик. Кое то ни дава основание на модела да посочим и третата възможност за обучение, от знаещ правилата в регламентите ученик към ученик, който се явява за първи път по този регламент посредством стрелка, която отново затваря цикличния процес.

Конструираният 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, реализира-

щи активността на учениците ще са тема на следваща публикация.

Изводи

Залагайки модела в по-голяма група от обучаеми в извънкласни, свободноизбираеми и самостоятелни обучения, ще се постигне и по-високо равнище на активност с по-висока степен на саморазвитие на познавателни дейности. Учениците ще излизат много по-конкурентно способни личности на пазара на труда и с повече ключови компетентности съгласно „Национална стратегията за учене през целия живот за периода 2014 - 2020 г.“ [6], което от своя страна ще гарантира и положително отношение към процеса на обучение по ИТ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, М., et al. Основи на възпитанието. // София: Булвест 2000, 1993. с. 114
2. Василев, В. and Р. Стаматов. Психология 9. клас. София: Анупис, 2001. с. 125.
3. Гъров, К. Някои методически аспекти на обучението по информатика и информационни технологии. // Пловдив: университетско издателство "Паисий Хилендарски", 2013.
4. Драганова, П. Създаване на мултимедийни презентации по математика от ученици в 8. клас при работа в екип. // София: ДИУУ-СУ, 2012. On-line: <http://www.diuu.bg/ispisanie/broi28/28dpp/dpp.htm>
5. Маврова, Р. and Д. Бойкина. Актуални проблеми на методиката на обучението по математика активност, самостоятелност, творчество. // Пловдив: Университетско издателство "Паисий Хилендарски", 2012. с. 34.
6. МОН. Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014-2020 г. // 8 1 2014 г. 17 1 2014 г. On-line: <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>.
7. МОН Учебни програми по информационни технологии ЗП и ЗИП. // 2006. МОН. 2014. On-line: <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>
8. Националният съвет за образование на Финландия. Utbildningsstyrelsen. // 27.1.2015. On-line: <http://www.oph.fi/english>
9. Сдружение "Образование и технологии". ИТ знайко // 2010. WordPress. 19 октомври 2012. On-line: <http://itznayko.bg/>
10. Стаматов, Р. Развитие на познавателните действия. // Пловдив: Пловдивско университетско издателство, 1993. с. 114
11. СУ "Св. Климент Охридски". "Обучението по информатика и информационни технологии в училищната степен на българското образование." // 1.12.2011. 16.12.2012. On-line: http://edusoft.fmi.uni-sofia.bg/archive/it2015/reglament_IT_2015_final.pdf
12. Тодорова, Ел. Рефлексията в обучението по Информационни технологии. // Пловдив: Пловдивски ун-т, 2014. с. 13
13. УЧИМИ. Ученически институт по математика и информатика // 18 10 2005. 25 1 2015. On-line: <http://www.math.bas.bg/hssi/>

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Belova, M., et al. Fundamentals of education // Sofia: Bulvest 2000, 1993. s. 114.
2. Vassilev, B. and R. Stamatov. 9. psychology class. Sofia: Anubis, 2001, s. 125
3. Garov K. Some methodological aspects of teaching ИТ // Plovdiv University Press "Paisij Hilendaski" 2013.
4. Draganova, P. Creating multimedia presentations in mathematics from students in Grade 8 in teamwork // Sofia: DIUU-SU, 2012. On-line: <http://www.diuu.bg/ispisanie/broi28/28dpp/dpp.htm>
5. Mavrova, R. and D. Boykina. Actual problems of methodology of teaching mathematics activity, independence, creativity // Plovdiv: Universal Publishing-Tet "of Plovdiv" 2012. s. 34
6. Ministry. National strategy for lifelong learning for 2014-2020 // 8.1.2014 17.1.2014 On-line: <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143>.
7. Ministry of Education Curriculum Information Technology VP and PIU // 2006. MES. 2014. On-line: <http://www.mon.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>
8. National Board of Education of Finland. Utbildningsstyrelsen. // 27 1 2015. On-line: <http://www.oph.fi/english>
9. Association "Education and Technology". ИТ znayko // 2010. WordPress. October 19, 2012. On-line: <http://itznayko.bg/>
10. Stamatov, R. Development of cognitive actions. // Plovdiv Plovdiv University Press, 1993. p. 114
11. University "Sv. Kliment Ohridski". "Teaching informatics and information technology in the school level of Bulgarian education." // 1.12.2011 16.12.2012. On-line: http://edusoft.fmi.uni-sofia.bg/archive/it2015/reglament_IT_2015_final.pdf
12. Todorova, El. Reflection in teaching Information technology // Plovdiv, Plovdiv University, 2014. p. 13.
13. UchIMI. Students Institute of Mathematics and Informatics // 18 10 2005 25 1 2015. On-line: <http://www.math.bas.bg/hssi/>

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: cognitive activity, projects, training in Information Technology

Димитрова Д.В. Проекты по Информационной технологии в качестве инструмента для формирования ключевых компетенций у учеников

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

Ключевые слова: познавательная активность, проекты, обучение информационным технологиям

Ковальчук В.І.

Використання SWOT-аналізу для визначення труднощів професійної діяльності майстрів виробничого навчання ПТНЗ в аспекті розвитку педагогічної майстерності

Ковальчук Василь Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора Інституту післядипломної педагогічної освіти Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Анотація. Розглянуто приклад використання SWOT-аналізу для визначення труднощів професійної діяльності майстрів виробничого навчання ПТНЗ в аспекті розвитку педагогічної майстерності в системі післядипломної освіти. Визначено сильні та слабкі сторони а також можливості й зовнішні загрози у професійній діяльності, що впливають на розвиток педагогічної майстерності.

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

Вступ. За двадцять років еволюції української професійно-технічної освіти однією з суттєвих проблем стала кадрова криза у сфері виробничого навчання. Її детермінанти визрівали ще наприкінці радянського періоду, коли професійно-технічні училища в суспільній свідомості набули іміджу другосортності, а вибір людиною робітничої професії як сфери самореалізації вважався ознакою соціального неблагополуччя.

Утім системні політичні й соціально-економічні реформи в Україні відроджують повагу до людини праці та визнання за нею високого соціального статусу, який багато в чому залежить від якості педагогічної діяльності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів (далі – ПТНЗ). На жаль, процес розвитку педагогічних компетенцій зазначеної категорії педагогів має досить хаотичний і нескоординований характер, що пов'язано, перш за все, з низькою конкурентною системою відбору здатних до педагогічної справи осіб з-поміж фахівців технічного профілю, відсутністю у них фахової педагогічної освіти, браком ефективних програм і методик післядипломної освіти та іншими чинниками.

Незважаючи на розмаїття та велику кількість досліджень із визначеної проблематики, науково обґрунтовані та перевірені пролонгованою практикою методичні рекомендації з розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ на цей час відсутні. Зокрема, залишаються відкритими для дискусій питання про визначення структури і специфічних характеристик педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ, індикаторів її прояву та цілісної методики розвитку в умовах післядипломної освіти.

Короткий огляд публікацій по темі. Питання, присвячені безперервній професійній освіті, її кадровому забезпеченню, знаходять відображення в педагогічних дослідженнях С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Кадемія, О. Коваленко, М. Копельчак, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Радкевич, В. Скакун, Я. Собко, С. Сисоєва, І. Стариков, Л. Сущенцева, О. Щербак, в яких обґрунтовано актуальні напрями модифікації професійної підготовки виробничого персоналу в умовах сучасного ринку праці; виокремлено оптимальні моделі організації діяльності ПТНЗ; визначено найбільш результативні варіанти методичного забезпечення процесу навчання; описано місію майстрів виробничого навчання у педагогічній системі ПТНЗ.

До суміжних проблематиці формування та розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого на-

вчання у післядипломній освіті тем зверталися останнім часом у кандидатських і докторських дисертаціях Г. Басаргіна, В. Євдокимов, Г. Жуков, А. Карельська, О. Кривошеєва, В. Кузнецов, О. Макаренко, Ю. Торба, В. Олійник, Л. Шевчук, О. Юртаєва, О. Ягупова, обґрунтувавши в цілому шляхи набуття педагогом ПТНЗ особистісно-професійних якостей, необхідних для ефективного взаємодії зі своїми учнями.

На особливу увагу заслуговують праці таких науковців, як В. Абрамян, М. Барахтян, Є. Барбіна, О. Булатова, Н. Волкова, М. Гриньова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Г. Переухенко, О. Пехота, С. Сисоєва, Т. Сущенко, Н. Тарасевич, С. Швидка. Авторами розроблено теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності або окремих її складових у різних категорій педагогів, представлено ефективний інструментарій її здобуття і вимірювання [4, с. 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

Результати та їх обговорення. Наше дослідження базується на розумінні післядипломної освіти майстрів виробничого навчання як контрольованого супроводу їх методичного та дидактичного зростання, що ґрунтується на безумовному прийнятті унікальності та неповторності фахового досвіду кожного слухача з огляду на необхідність і доцільність набуття й актуалізації наступних професійно-педагогічних новоутворень: ціннісних установок, що структурують мотиви професійної діяльності та визначають окремі її операції; професійно-педагогічних знань, умінь та ефективних навичок поведінки в конкретних педагогічних ситуаціях; психофізичних властивостей, що забезпечують реалізацію цих навичок.

Цей задум утілюється в процесі підвищення кваліфікації і стажування майстрів виробничого навчання та подальшому науково-методичному супроводі їхньої педагогічної діяльності, які ґрунтуються на класичних андрагогічних засадах, що передбачають фіксацію та актуалізацію необхідних педагогічних потенцій у структурі особистісних цінностей майстрів виробничого навчання та відповідних мотивах діяльності.

За нашим розумінням педагогічна майстерність майстра виробничого навчання ПТНЗ є інтегративною професійною якістю, яка складається з інтенціонального, фахового, процесуального, ціннісного та психофі-

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 установок, 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 траєкторій 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 аналізі труднощів, із якими вони стикаються у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Реалізація траєкторії 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 ПТО) під час курсів підвищення кваліфікації, методичної роботи в міжкурсовий період та стажування. У процесі цієї взаємодії діяльність суб'єктів післядипломної освіти має бути вибірково 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 цієї процедури вихідних рекомендацій щодо розвитку цієї професійної якості на наступний цикл підвищення кваліфікації.

Згідно з нашим задумом, визначення траєкторії розвитку педагогічної майстерності відбувається в процесі бесіди з методистом обласного НМЦ ПТО. Мета цієї бесіди полягає у сприянні усвідомленню майстром труднощів свого професійного розвитку в контексті педагогічної майстерності. Вважаємо, що це усвідомлення у поєднанні з результатами SWOT-аналізу за певних умов може стати основою для самопроєктування майстром виробничого навчання ПТНЗ власної активності в циклі підвищення кваліфікації. Ця бесіда відбувалася у вільному режимі відповідно до прийнятих програм підвищення кваліфікації за рахунок індивідуальних консультацій із виконання планів самостійної роботи.

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, що майстер усвідомлював свої труднощі і на основі цього усвідомлен-

ня здійснював самопроєктування своєї активності в циклі підвищення кваліфікації.

При цьому викладач виступав по суті носієм експертного знання – поєднання теоретичного розуміння проблеми і 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 траєкторії розвитку педагогічної майстерності виступає носієм експертного знання – поєднання теоретичного розуміння проблеми розвитку педагогічної майстерності і практичних навичок її вирішення, ефективність яких доведена в результаті тривалої практичної діяльності. Результатом аналізу труднощів професійної діяльності в аспекті розвитку педагогічної майстерності з використанням SWOT-аналізу стане інформація про професійні труднощі 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 – це аналіз, що полягає в розділенні чинників і явищ на чотири категорії, а саме: сильних (переваги) (Strengths) і слабких (недоліки) (Weaknesses) сторін проблеми, можливостей (Opportunities), що відкриваються за умов його реалізації, та ризиків (Threats), пов'язаних із його здійсненням. Пріоритетом 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, оцінюючи їх нібито ззовні, 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. Сьюпера кожен фахівець має займати суб'єктну позицію щодо свого професійного розвитку на будь-якому етапі своєї трудової біографії і відстежувати ознаки проблем у цій сфері. При цьому для подолання труднощів, які виникають, необхідно починати з постановки тактичних і перспективних цілей, для чого й було створено SWOT-аналіз, який дає змогу оцінити свої сильні та слабкі сторони, а також можливості й зовнішні загрози у професійній діяльності [3].

Під час проведення детального розгляду діяльності майстра виробничого навчання SWOT-аналіз дозволить 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, при оцінюванні сильних сторін фахівця 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 сприятимуть 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 майстру виробничого навчання ПТНЗ визначити власні ресурси, оцінити реальні перспективи досягнення професійних цілей, іншими словами, скласти своєрідну картину труднощів у професійній діяльності, пов'язаних з певним рівнем його педагогічної майстерності.

SWOT-аналіз труднощів професійної діяльності в аспекті розвитку педагогічної майстерності ми проводимо на другому практичному занятті курсів підвищення кваліфікації за спеціально розробленою анкетною [4, с. 346-349]. Використання SWOT-аналізу як засобу андрагогічного процесу полегшується тим, що існує велика кількість безкоштовного програмного забезпечення, яке робить використання цього методу технологічним і інформативним (Creately, 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 труднощів у користуванні програмою у слухачів курсів не було.

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

При оцінюванні слабких сторін майстрами було визначено недоліки професійного саморозвитку, до яких, наприклад, належали: недостатній розвиток тих чи ін-

ших якостей особистості, відсутність необхідного досвіду роботи чи освіти.

При оцінюванні свого навколишнього середовища були виявлені можливості, які сприятимуть 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 очному етапі курсів підвищення кваліфікації дало змогу майстру виробничого навчання визначити власні ресурси, оцінити реальні перспективи досягнення мети. Іншими словами, скласти своєрідну систематизовану картину труднощів, з якими він стикається у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Відзначимо, що залежно від реальних результатів формального моніторингу, SWOT-аналізу, бесіди з експертом – методистом НМЦ ПТО майстер виробничого навчання отримує підґрунтя для прийняття рішення про зосередження на розвитку своїх особистісних якостей, фахових навичок, конкретизації цілей своєї професійної діяльності тощо, що може буде здійснено у процесі самостійної пізнавальної діяльності, проходження обов'язкових курсів підвищення кваліфікації, участі в методичній роботі ПТНЗ або здійснення інших альтернативних способів підвищення кваліфікації.

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

Залежно від результатів формального моніторингу, SWOT-аналізу, бесіди з викладачем майстер виробничого навчання може: або зосередитися на розвитку особистісних якостей, знань, набутті певних навичок у процесі запланованих обов'язкових курсів підвищення кваліфікації, або вдатися до додаткових самостійних занять, або визначити для себе інші альтернативні способи професійного саморозвитку.

Висновки. У результаті SWOT-аналізу майстри виробничого навчання ПТНЗ мали змогу оцінити свої сильні і слабкі сторони, а також можливості й зовнішні загрози у тому аспекті професійного саморозвитку, що безпосередньо стосується педагогічної майстерності. Іншими словами, скласти своєрідну систематизовану картину труднощів, з якими вони стикаються у своїй професійно-педагогічній діяльності. Отримані дані сприяли тому, що кожен 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

1. Акмаева Р.И. Стратегическое планирование и стратегический менеджмент: Учеб. пособие. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 208 с.
2. Виханский О.С. Стратегическое управление: учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Экономист, 2005. – 296 с.
3. Гринкруг Л.С. SWOT-анализ процессов профессионально-личностного совершенствования преподавателей вузов / Л.С. Гринкруг // Человеческий потенциал ВУЗа: Потребности и возможности развития. – 2012. Э-ресурс: <http://www.gae.ru/monographs/177>.
4. Ковальчук В.І. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Ковальчук Василь Іванович – Запоріжжя, 2014. – 40 с.

5. Ковальчук В.І. Розвиток педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у післядипломній освіті (теоретико-методичний аспект) : монографія / В.І. Ковальчук ; Класичний приватний університет. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2014. – 396 с.
6. Майсак О.С. SWOT-анализ как средство совершенствования медицинской организационной среды / О.С. Майсак, Н.В. Майсак, Г.Р. Сагитова. – Э-ресурс: <http://www.science-education.ru/pdf/2011/6/138.pdf>

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Akmaeva R.I. Strategic planning and strategic management-sky: Proc. allowance. - М.: Finance and Statistics, 2006. – 208 p.
2. Vikhansky O.S. Strategic Management: a tutorial. - 2nd ed., Rev. and add. - М.: The Economist, 2005. - 296 p.
3. Grinkrug L.S. SWOT-analysis of processes of professional and personal improvement of university teachers / L.S. Grinkrug // The human potential in high school: Needs and opportunities for development. - 2012. On-line: <http://www.rae.ru/monographs/177>.
4. Kovalchuk V.I. Theoretical and methodological bases of pedagogical skills masters of vocational training vocational education in postsecondary education: Abstract. Thesis. for obtaining sc. degree of Doctor in spec. 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education" / Vasily Ivanovich Kovalchuk. - Zaporizhzhya, 2014. - 40 p.
5. Kovalchuk V.I. The development of pedagogical skills masters of industrial training in vocational schools graduate (theoretical and methodological aspect): monograph / V.I. Kovalchuk; Classic private university. - Zaporizhzhya LLC "LIPS" LTD, 2014. - 396 p.
6. Maisak O.S. SWOT-analysis as a means of improving the health of the organizational environment / O.S. Maisak, N.V. Maisak, G.R. Sagitova. On-line: <http://www.science-education.ru/pdf/2011/6/138.pdf>

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*

Ковальчук В.І. 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 последиplomного 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*

Каруну О.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В.
Про деякі методичні аспекти викладання математичного аналізу
в Національному авіаційному університеті

Каруну Олена Вальтерівна, кандидат фізико-математичних наук, доцент
Олешко Тетяна Анатоліївна, кандидат фізико-математичних наук, доцент
Пахненко Валерія Валеріївна, кандидат технічних наук, доцент
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Анотація. Розглянуто проблеми викладання дисципліни “Математичний аналіз” іноземним та українським студентам в рамках Проекту англomовної освіти в Національному авіаційному університеті

Ключові слова: математичний аналіз, вища математика, викладання математики

Вступ. В Національному авіаційному університеті (НАУ) більше шістдесят років здійснюється підготовка студентів з іноземних держав. За цей час підготовлено більше семи тисяч фахівців для сто 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 викладання 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 англomовної освіти.

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

Відмітимо, що традиційно для студентів більшості спеціальностей викладається синтетичний курс вищої математики. Інші перелічені дисципліни викладаються тільки для студентів деяких спеціальностей, що потребують підвищеної математичної підготовки.

В зв'язку з впровадженням англomовної освіти в НАУ постала задача вивчення особливостей студентського контингенту, специфіки 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 англomовної освіти також постала нагальна 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 супровід 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 семестрової 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 ICAO (Міжнародна організація цивільної авіації), для майбутніх фахівців в галузі авіації дуже важливою є можливість отримання професійної освіти англійською мовою. Тому починаючи з 1999 року в НАУ в рамках Проекту англomовної освіти на окремих напрямках впроваджується англomовне навчання.

Протягом багатьох років навчання в НАУ традиційно проводилося 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 за всіма напрямками для українських студентів не тільки повністю проводиться українською мовою, а і є повністю забезпеченим україномовною навчальною літературою. Для іноземних студентів було збережено можливість навчання російською мовою, що є особливо важливим для студентів з країн СНД, більшість яких достатньо добре володіє цією мовою. Також важливою є ця можливість для студентів з Соціалістичної Республіки В'єтнам та деяких країн Близького Сходу, які вивчали в середній школі російську мову. Відмітимо, що значна частина іноземних студентів обирає навчання українською мовою. Вибір мови навчання здійснюється іноземними студентами в залежності від їх мовної підготовки та планів на майбутнє працевлаштування.

Існування Проекту англomовної освіти НАУ надає можливість іноземним студентам скоротити термін навчання в нашому університеті за рахунок проходження мовної підготовки на підготовчому відділенні. Крім можливості залучати до навчання іноземних студентів, які знають англійську мову, але ще не всти-

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 працевлаштування в авіаційних компаніях, що здійснюють міжнародні перевезення. Кількість першокурсників, що навчаються англійською мовою, постійно зростає.

В зв'язку з розвитком англійської освіти є актуальною ціла низка питань щодо мовної компетенції викладачів, що беруть участь в роботі Проєкту англійської 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 викладання англійською мовою, Викладачі, задіяні в Проєкті англійської освіти, 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 кожної нової теми прийнято надавати в письмовому вигляді перелік нових математичних термінів англійською мовою, пояснювати їх зміст, звертаючи увагу на вимову та написання, а також на термінологічні відмінності в різних мовах. Слід відмітити, що рівень знань і обсяг інформації, набутої студентами в школах та коледжах своїх країн, є дуже неоднорідними. Певні розділи елементарної математики або не відомі цим студентам взагалі або відомі в недостатньому обсязі.

Відомо, що сучасна педагогіка вимагає дослідження вихідного рівня пізнавальної діяльності студентів як з боку наявності конкретних знань предмета, які передують новим знанням, так і з боку сформованості пізнавальних дій, відсутність яких не дозволить успішно реалізувати програму навчання. Рівень пізнавальної діяльності, який іноземці набули у себе на батьківщині, за багатьма параметрами суттєво відрізняється від рівня знань випускників середніх шкіл України. Тому при викладанні математики для таких студентів необхідно звернути увагу на особливості викладання математики в середніх школах відповідних країн; враховувати, що англійська мова не є рідною для цих студентів; враховувати, що навчання в середній школі відбувалось рідною мовою; іноземні студенти є носіями мов, для яких є характерними або відмінний від звичного для нас напрямок написання тексту або ієрогліфічна писемність.

Розглянемо основні на наш погляд проблеми, що постають при викладанні дисципліни "Математичний аналіз" та відповідних розділів дисципліни "Вища математика". Ними є як недостатня підготовка студентів з деяких розділів, так і певна відмінність в підході викладачів до оцінки значущості різних тем та їх взаємозв'язків, що практикувалися ще в середній школі.

В першу чергу слід відмітити традиційний для іноземних студентів низький рівень знань з тригонометрії і особливо стереометрії, погане вміння будувати графіки тригонометричних функцій, майже відсутність знань про обернені тригонометричні функції, недостатнє знання формул тригонометрії, недосконале просторове мислення. Крім того суттєвою проблемою, що постає саме при викладанні дисципліни "Математичний аналіз" та відповідних розділів дисципліни "Вища математика" є недостатність навичок іноземних студентів з техніки диференціювання і інтегрування і недостатнє бажання опанувати ці навички.

Відмітимо, що в багатьох країнах крім відомих нам методів інтегрування заміною змінної та частинами вивчається ще й третій метод: інтегрування за формулою, що полягає в тому, що студенти підставляють свої значення параметрів в наведені в підручнику формули і зразу отримують результат. Більшість студентів цей метод засвоїли найкраще, внаслідок чого засвоєння перших двох методів викликає у них значні труднощі. Визначений інтеграл вводиться в школах як приріст первісної. В багатьох підручниках, призначених для технічних університетів і популярних серед іноземних студентів, виклад матеріалу здійснюється в такій послідовності: похідна, первісна, визначений інтеграл та його властивості, основна формула інтегрального числення, застосування визначеного інтеграла, техніка інтегрування. Це створює ілюзію того, що останнє питання є менш важливим.

Крім того, існує досить велика кількість різноманітних проблем, пов'язаних з викладанням та засвоєнням іноземними студентами теоретичних та прикладних аспектів диференціального та інтегрального числення, оскільки ці розділи є достатньо складними для сприйняття, особливо в технічних вузах. Наприклад, визначений інтеграл, як правило, вводиться в школах як приріст первісної. В зв'язку з цим ускладнюється сприйняття визначеного інтеграла як границі інтегральних сум, що знижує розуміння застосувань визначеного інтеграла. Крім того зазначимо, що у більшості іноземних студентів майже відсутнє просторове мислення. У зв'язку з чим виникають проблеми при вивченні тем на застосування визначених та кратних інтегралів, таких як знаходження площ областей, об'ємів геометричних тіл, площ поверхонь тощо. Хоча при цьому слід відмітити більшу готовність цих студентів використовувати системи комп'ютерної математики і певний рівень навичок застосування цих систем. Тому для хоча б часткової компенсації недоліків загальної математичної підготовки цих студентів ми рекомендуємо активне використання систем комп'ютерної математики. Слід зауважити також, що більшість іноземних студентів краще підготовлені з питань комбінаторики, непогано знають векторну алгебру, більше вивчали наближені обчислення. Як правило, рівень сприйняття ними більш абстрактних питань є набагато нижчим.

При вивченні функцій кількох змінних та кратних інтегралів даються ознаки недоліки засвоєння попередніх тем математичного аналізу, до яких додаються проблеми, пов'язані з недоліками засвоєння тем аналітичної геометрії, внаслідок чого побудова потрібної області дуже часто стає для студентів нездоланною

проблемою. Особливо складними для більшості іноземних студентів є просторові побудови. Тому для цих студентів ми надаємо рекомендації по використанню систем комп'ютерної математики при розв'язуванні відповідних задач.

Відносно добре іноземні студенти засвоюють тему "Звичайні диференціальні рівняння", особливо лінійні рівняння з сталими коефіцієнтами. Значну увагу слід приділяти виробленню навичок розпізнавання основних типів диференціальних рівнянь, що інтегруються в квадратурах. Відмітимо при цьому, що при чіткому викладі викладачем алгоритму розпізнавання найпростіших типів значна частина іноземних студентів достатньо добре засвоює ці навички. Зауважимо, що детальна алгоритмізація процесу розпізнавання типів задач є дуже важливою також при навчанні розв'язуванню задач на дослідження збіжності числових рядів. Особливо добре сприймаються іноземними студентами блок-схеми відповідних алгоритмів. Відмітимо також існування проблем з розв'язуванням прикладних задач, що впливає з невміння сформулювати математичний опис розглядуваної задачі. Для студентів Аерокосмічного інституту та Інституту аеронавігації особливу увагу слід звертати на задачі технічного змісту. В той же час при навчанні іноземців в середній школі основна увага приділялась застосуванню інтегралів до розв'язку економічних задач.

В цілому необхідно відмітити, що іноземні студенти, як правило, достатньо добре організаційно підготовлені для навчання за кредитно-модульною системою. При їх перевірці та захисті студентами результатів виконання індивідуальних домашніх завдань слід звертати увагу на особливості викладу студентами їхніх знань у письмовій та усній формі, враховувати як мовну специфіку певних груп студентів, так і специфіку їх менталітету. Щоб оцінити реальний рівень засвоєння матеріалу такими студентами, необхідно обов'язково проводити співбесіду, задаючи уточнюючі запитання, які дублюються в письмовій формі англійською мовою. Крім того, потрібно допомагати їм в налагодженні спілкування з іншими студентами, які часто не розуміють глибини і обсягу проблем, що постають перед представниками азійських та африканських країн в європейському середовищі.

Спільне навчання іноземних та українських студентів має, в основному, позитивні риси. При цьому українські студенти дістають можливість спілкування англійською мовою з іноземними студентами, що отримали мовну підготовку в інших країнах. Це значно полегшить професійне спілкування англійською мовою нашим випускникам, які будуть працювати в специфічному інтернаціональному англійськом 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 них 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 необхідний теоретичний матеріал з великою кількістю розв'язаних прикладів і необхідну термінологію з перекладом.

Зауважимо також, що наявність в університеті повного циклу навчального процесу англійською мовою разом з узгодженням змісту кредитів в навчальних планах і програмах сприятиме в майбутньому входженню університету до Єдиного європейського освітнього простору в рамках Болонського процесу, що передбачає, зокрема, можливість вільного руху викладачів і студентів між університетами різних країн.

Висновки. В зв'язку з розвитком англомовної освіти виникає ціла низка питань щодо викладання англійською мовою математичних дисциплін, зокрема математичного аналізу, студентам, переважна більшість яких не є носіями англійської мови, здобували середню освіту рідними для них мовами за різними системами. Проведено аналіз особливостей мовної та математичної підготовки студентів з різних країн. Наведено рекомендації по роботі викладача при викладі окремих розділів дисципліни "Математичний аналіз", що спираються на досвід участі в роботі Проекту англомовної освіти НАУ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карупу О.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін англомовним студентам // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, вип.83. – Чернігів: ЧНПУ ім. Т.Г.Шевченка, 2011. – С. 76-79.
2. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам за кредитно-модульною системою // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки, № 8 (261)2013. – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. – С. 52-57.
3. Карупу О.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. – Харьков: Технологический центр, 2012. – №2/2 (56). – С. 11-14.
4. Карупу О.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Аналіз практики викладання вищої математики українським та іноземним студентам в Національному авіаційному університеті // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Vol.5, 2013. – Budapest: Society of Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. – P. 88-92.
5. Карупу О. В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про викладання математичного аналізу іноземним студентам в рамках англомовного проекту НАУ // Міжнародна науково-практична конференція „Математика в сучасному технічному університеті”, 19 – 20 квітня 2013 р., Київ. Матеріали конференції. Київ: Вид. НТУУ “КІП”. – 2013. – С. 274-277.
6. Карупу Е.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Об опыте использования систем компьютерной математики в процессе преподавания высшей математики англоязычным иностранным студентам НАУ // Материалы XXI-ой Международной конференции серии „Математика. Компьютер. Образование”. 3-8 февраля 2014, Дубна. Тезисы. – 2014. Е-ресурс: <http://www.mce.su.rus/archive/abstracts/mce21/sect57226/doc185104/>
7. Higher mathematics. Part 1: Manual / V.P. Denisiuk, L.I. Grishina, O.V. Karupu, T.A. Oleshko, V.V. Pakhnenko, V.K. Repeta. – Kyiv: NAU, 2006. – 268 p.

8. Higher mathematics. Part 3: Manual / V.P. Denisiuk, L.I. Grishina, O.V. Karupu, T.A. Oleshko, V.V. Pakhnenko, V.K. Repeta.– Kyiv: NAU, 2006. – 232 p.
9. Higher mathematics. Part 2: Manual / V.P. Denisiuk, V.G. Demydko., V.K. Repeta.– Kyiv: NAU, 2009. – 248 p.
10. Higher mathematics. Part 4: Manual. Theory of Probability and Elements of Mathematical Statistics / V.P. Denisiuk, V.M. Bobkov, L.I. Grishina, V.G. Demydko, O.V. Karupu , T.A. Oleshko, V.V. Pakhnenko, T.O. Pogrebetska, V.K. Repeta.– Kyiv: NAU, 2013. – 248 p.
11. Mathematical analysis: Manual / V.P. Denisiuk, V.G. Demydko., O.V. Karupu , T.A. Oleshko, V.V. Pakhnenko, V.K. Repeta.– Kyiv: NAU, 2013. – 396 p.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Karupu O.V. Oleshko T.A., Pakhnenko V.V. Some features of teaching mathematical disciplines English speaking students // Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences, vyp.83. - Chernigov: CHNPU them .. Shevchenko, 2011. - P. 76-79.
2. Karupu O.V. Oleshko T.A., Pakhnenko V.V. Some features of teaching math courses for foreign students credit system // Bulletin of Cherkassy University. Series: Pedagogical Sciences, № 8 (261) 2013. - Cherkasy, Chernivtsi National University named .. Bohdan Khmelnytsky, 2013. - P. 52-57.
3. Karupu O.V. Oleshko T.A., Pakhnenko V.V. Some features of teaching math courses to international students // East Europeyskyy magazine peredovyyh technology. - Kharkiv: tehnologicheskogo Center, 2012. - №2 / 2 (56). - C. 11-14.
4. Karupu O.V. Oleshko T.A., Pakhnenko V.V. Some features of teaching math courses to international students // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. Vol.5, 2013. – Budapest: Society of Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. – P. 88-92.
5. Karupu O.V. Oleshko T.A., Pakhnenko V.V. On the teaching of ma-mathematical analysis to international students as part of the English project of NAU // International Scientific Conference "Mathematics in the modern technical university", 19 - April 20, 2013, Kyiv. Conference materials .. Kyiv: Ed. "KPI". - 2013. - C. 274-277.
6. Karupu E.V., Oleshko T.A., Pakhnenko V.V. Rev. Experience of Using Computer Mathematics prepodavannya High society in the process of mathematics anhloyazychnym ynostrannym students NAU // Materials XHI-oh Mezhdunarodnoy conference series "Mathematics. Computer. Education. "3 - 8 February 2014, Dubna. Abstracts. - 2014. On-line: <http://www.mce-su.rus/archive/abstracts/mce21/sect57226/doc185104/>

Karupu O.W., Oleshko T.A., Pakhnenko 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*

Карупу 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 по 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 качеств выпускников. Помимо этого, зарубежные абитуриенты могут приступать к обучению без предварительного курса украинского или русского языка. Применяется модульная технология 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 англоязычных 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*

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. У статті аналізуються основні наукові погляди на категорію контролю та оцінки, розглянуто особливості контрольно-оцінного аспекту навчальної діяльності учнів, пропонується один із практичних напрямків щодо формування контрольно-оцінних умінь в учнів початкової школи на математичному матеріалі.

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

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 знаннево-вмінневого потенціалу, виявляти пізнавальну активність, пізнавальну самостійність, стійку потребу в самоосвітній діяльності. У спектрі становлення особистості, починаючи з початкової освіти, набуває активного розгляду процес цілеспрямованої організації навчальної діяльності по формуванню загальнонавчальних умінь і навичок. Успішність навчальної діяльності учнів великою мірою визначається саме рівнем оволодіння 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 переосмисленню. Простежується тенденція їх максимальної диференціації й урізноманітнення. Характерною особливістю інноваційної освіти є надання пріоритету формуванню в учнів суб'єктної позиції, що виявляється в бажанні і здатності самостійно вчитися, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, застосовувати нові знання на практиці, прагнути до самоосвіти, саморозвитку та самоконтролю.

Для досягнення навчальної самостійності, ініціативності і відповідальності учня, як показників суб'єкта учіння, особливе значення має контрольно-оцінна самостійність дитини, тобто вміння самостійно контролювати і оцінювати свою діяльність, встановлювати і усувати причини труднощів у навчанні. Здатність молодших школярів до самоконтролю обумовлена розвитком у них метакогнітивних процесів, тобто складних інтелектуальних процесів, які дозволяють їм здійснювати поточний контроль за своїм мисленням, пам'яттю, знаннями, цілями і діями (Г. Крайг). А таке новоутворення впливає і на розвиток інших складових учіння, зокрема на планування своїх дій, на прийняття рішень, на пошук прийомів запам'ятовування тощо.

Тож, мета статті полягає у розкритті практичних напрямків щодо формування контрольно-оцінних умінь та навичок в учнів початкової школи.

Для розуміння і вирішення зазначеної проблеми ми виділили відомі праці О. Воронцова, А. Захарової, Т. Матіс, К. Поливанової та ін., у яких закладено певні закономірності щодо формування контролю і оцінки.

Теоретичні підвалини організації контрольно-оцінного аспекту навчальної діяльності досліджували Ш. Амонашвілі, В. Беспалько, П. Гальперин, В. Давидов, О. Дусавицький, Г. Ксензова, Н. Гализіна, О. Савченко, Д. Ельконін, Л. Фрідман та інші. За останній період присвятили свої дисертаційні дослідження проблемі контрольно-оцінної діяльності молодших школярів Н. Бежанова, О. Баранова, В. Глазова, О. Масюк, В. Махновська, М. Єнжевська та ін.

Зазначимо, що контроль і оцінка входять до складу навчальної діяльності серед інших компонентів, але суттєво відрізняються від багатьох навчальних дій як за своєю природою, так і за способом формування. Дослідження вчених О. Воронцова, Г. Ксезової, Г. Цукерман та інші. дозволили виділити особливості категорій контролю та оцінки. Однією з особливостей науковці називають їхній тісний двосторонній зв'язок, який полягає у тому, що контроль у своїй підсумковій частині завжди є частковою оцінкою; з іншого боку, оцінка, що формується на основі контролю, мотивує його. Таким чином, контроль може бути тільки там, де є оцінка [3].

О. Воронцов акцентує увагу на тому, що оцінка є дією, завдяки якій учень оцінює свої можливості, визначає, чи достатньо у нього знань для розв'язання нового завдання та яких саме знань йому не вистачає. Такий вид оцінки вчений називає прогностичною оцінкою. А вміння учня визначати наявність чи відсутність у себе загального способу розв'язання тих чи інших завдань вченим визначено як рефлексивна оцінка. Таким чином, дія оцінки, також як і дія контролю, відбувається протягом усього навчання, що дозволяє учням визначати: засвоєний чи незасвоєний (і в якій мірі) ними загальний спосіб розв'язання конкретного навчального завдання; відповідає чи не відповідає результат навчальних дій їхній кінцевій меті тощо [1].

Зокрема, на думку Д. Ельконіна, формування повноцінної навчальної діяльності раціонально розпочинати саме з формування самостійного контролю в такій послідовності: від контролю за діями іншого до контролю за власними діями. Контроль і оцінка є сигналом того, як відбувається формування інших навчальних дій. Тому зусилля вчителя повинні бути спрямовані не на оцінку роботи учня і не на контроль за виконанням його дій, а на формування власних контрольно-оцінних дій учня, адже для встановлення правильності навчальних дій необхідно співвіднести саме їх виконання і результат із заданим зразком, тобто здійснити контроль. Цю точку зору поділяють також Л. Берцфаї, А. Захарова, Т. Матіс, К. Поливанова, В. Репкін, В. Романко, Г. Цукерман [5].

Науковці зазначають, що контрольні-оцінні вміння необхідно формувати, починаючи з молодшого шкільного віку. Водночас усталеність поглядів на контроль і оцінку, як дій виключно притаманних вчителю, гальмують прийняття молодшою школою завдань щодо формування контрольних-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 невдачі і помилок, труднощів і проблем у процесі навчання, а також над тим, якими способами можна їх уникнути і вирішити; у випадках коли й виконують контрольні-оцінні дії, то лише за вказівкою вчителя.

Початкова школа вже третій рік працює 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 уперше стає об'єктом спеціального формування, тому ключова компетентність умінь вчитися набуває пріоритетного значення. Ядром цієї компетентності у початкових класах є оволодіння молодшими школярами загальнонавчальними вміннями і навичками. До них віднесено: навчально-організаційні; загальнонавчальні; загальнопізнавальні; контрольні-оцінні. У статті нами з акцентована увага на контрольні-оцінні вміння.

Зміст контрольних-оцінних умінь учнів початкової школи представлено у певній системі та динаміці. Наприкінці першого класу учень має оволодіти такими вміннями: знайти фактичну помилку в ході зіставлення результатів власної роботи зі зразком; оцінювати наслідки своєї діяльності за орієнтирами, даними вчителем (правильно, красиво, що саме; якщо помилився, то в чому, що треба змінити, чого уникати в наступній роботі та ін.). Учень другого класу повинен вміти перевіряти результати праці своєї і товариша за орієнтирами, даними вчителем (алгоритмічні приписи, словничок, зіставлення зі зразком тощо). Для учнів третього класу програмою передбачено оволодіння такими вміннями: користуватися способами перевірки, застосовуючи алгоритми й пам'ятки; контролювати послідовність виконання роботи та її проміжні результати; висловлювати оцінні судження щодо якості своєї роботи. В кінці навчання у початковій школі учні повинні володіти такими контрольними-оцінними вміннями: оцінювати якість навчальної роботи; здійснювати взаємоперевірку; контролювати послідовність роботи за самостійно складеним планом, визначати, які судження завжди правильні, а які тільки за певних умов чи завжди неправильні; знаходити і виправляти фактичні, логічні й стилістичні помилки; використовувати засвоєні способи перевірки орфограм, задач, різних дій; висловлювати оцінні судження [4, с. 7].

Під контрольними-оцінними вміннями ми розуміємо сукупність дій зі встановлення відповідності між метою діяльності та одержаним результатом відповідно до заданого еталона, що зумовлює здатність скорегувати результат за умови виявленої невідповідності.

Контрольні-оцінні вміння, що визначені як вид умінь, дають змогу учневі своєчасно виявити й оцінити позитивні та негативні результати своєї діяльності

з подальшою можливістю її покращення. Вони посідають стрижневу позицію серед інших загальнонавчальних умінь. Контрольні-оцінні діяльність істотно відрізняється цілями, засобами, способами здійснення, позиціями вчителя й учнів у різних моделях навчальної діяльності. Серед багатьох предметів початкової школи нас цікавить математика. Система навчання математики стимулює пошукову, творчу, самостійну діяльність учнів, тому самоконтроль тісно пов'язаний з самооцінкою, що сприяє розвитку логічного мислення, усвідомленню правил оцінних суджень та контролюючих дій.

Для формування контрольних-оцінних умінь нами був розроблений методичний посібник – гра з математики. Так як уся дитяча діяльність синкретична, тобто у певному розумінні нероздільна, то ця єдність виникає завдяки уявній, умовній ситуації, в якій відбувається процес початкового навчання математики. А гра ніби синтезує пізнавальну, діяльну і творчу активність учнів у процесі формування певних математичних умінь та навичок. Тож, будь-яке вміння чи навичка, набуті школярем, спонукають його до діяльності. Характер цієї діяльності – ігровий – найбільш близький і зрозумілий дітям з їхнього попереднього дошкільного досвіду. Зауважимо, що гра є цінним засобом активізації розумової діяльності учнів, вона пожвавлює психічні процеси, викликає у дітей живу зацікавленість процесом пізнання математики. У ній школярі тренують свої розумові сили, розвивають вміння і навички, вона допомагає зробити математичний навчальний матеріал цікавим, викликає в учнів глибоке задоволення, створює радісний робочий настрій, полегшує процес засвоєння знань та їхньої перевірки.

Тож, розроблений методичний посібник з математики – гра. Методичний – бо це посібник, за допомогою якого легко та цікаво учні повторюють вже вивчений математичний матеріал, починаючи з підготовчого періоду, використовуючи дошкільний досвід. А гра – тому, що робота за цим посібником ведеться в ігровій формі. Матеріал, який пропонується, призначений для самостійного виконання та направлений на розвиток контрольних-оцінних умінь та самоконтролю з боку учнів молодших класів, починаючи з першого класу. Методичний посібник має розвивальний та пізнавальний характер в освітньому середовищі початкової школи. Освітні завдання дібрані відповідно до змісту навчальної програми з математики початкової школи і не виходять за її межі.

Методичний посібник – гра складається із таких основних частин: ігрове поле та книжка із завданнями-малюнками з послідовних програмних тем математики. Ігрове поле представляє собою коробочку, основне поле якої розбите на 12 квадратів, пронумерованих послідовно від 1 до 12. Квадрати розташовані по чотири у три ряди. Також розрізаних подібних 12 квадратів - фішок, які мають з одного боку свій номер від 1 до 12, а з іншого двокольоровий узор. Книжка із завданнями-малюнками з різних послідовних математичних тем складається із чотирьох частин. До кожної теми підібрано по десять завдань. Виконуючи послідовно завдання, учень відповідну фішку кладе на ігрове поле. Наведемо приклад: учень бере в руки довільну картку, наприклад із цифрою 1, та знаходить за-

вдання під номером 1. Знаходить відповідь цього завдання і накладає цифру 1 на число, яке він отримав у результаті виконання завдання. У такий самий спосіб дитина виконує всі дванадцять завдань. Коли все поле закрито фішками квадратами, коробочку закриваємо, перевертаємо і на зворотній стороні утворюється узор. Якщо завдання виконано правильно, то утворений узор співпадає з узором, який розміщено на кожній сторінці книжки із завданням угорі. Якщо узор не співпадає з узором, що розміщено на сторінці із завданням, тоді учню треба знайти помилку, яку він допустив при виконанні цього завдання. Цей узор і є основною складовою, що контролює правильність або неправильність виконаного математичного завдання.

Під час виконання пропонованих завдань в учнів формуються уміння: знати різні способи перевірки та контролю своєї діяльності за планом, зразком, аналогією, алгоритмом, схемою; оцінювати відповідність обраних засобів; вдаватися до прийомів поопераційного контролю за процесом виконання математичних завдань; знати та знаходити способи виправлення допущених помилок та корегування своїх знань; уміти оцінювати свої навчальні дії; уміти оцінювати свої досягнення з різних математичних тем, як проміжних, так 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 відповідності між метою діяльності та одержаним результатом відповідно до заданого еталона, зумовлює здатність молодшого школяра скорегувати результат за умови виявленої невідповідності. Сформованість контрольно-оцінних умінь дають змогу учневі своєчасно самостійно виявити й оцінити позитивні та негативні результати щодо вивчення того чи іншого математичного матеріалу та у подальшому покращити свої результати з цього предмета.

Методичний посібник розроблено: для урізноманітнення роботи з математичним матеріалом як на уроках, 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 самоконтролю в молодших школярів; для поєднання навчальної та ігрової діяльності; для полегшення вчителю процедури планування за тематичним принципом та забезпечення якості процесу навчання математики; для формування та розвитку в учнів початкових класів системи математичних знань, що передбачає інтегрування змісту освіти; для розширення вибору навчальних посібників з математики для початкової школи; для надання можливості практичного оволодіння контрольно-оцінними вміннями школярів початкових класів та розвитку їх пізнавальних інтересів у процесі навчання математики.

Методичний посібник побудовано за такими розділами: «Нумерація чисел»; «Арифметичні дії»; «Вирази»; «Геометричний матеріал». Завдання унаочнюють цілісне сприйняття теми, дають змогу зорієнтуватися у виборі й послідовності основних тем занять, доцільних методів навчання і відповідно спланувати освітній процес. Зміст завдань методичного посібника дає змогу організувати самостійний контроль вивче-

ного математичного матеріалу за такими змістовими лініями: «Числа, дії з числами»; «Математичні вирази, рівності, нерівності»; «Просторові відношення, геометричні фігури».

У розділі „Нумерація чисел” практичне застосування завдань посібника спочатку ґрунтується на засвоєнні учнями дошкільного досвіду щодо математичних уявлень, які на елементарному рівні відображають ознаки, властивості та відношення предметів навколишнього світу. Результатом опанування цих уявлень є уміння визначати ознаки та властивості предметів за формою, розміром, кольором, призначенням тощо; порівнювати предмети за однією або кількома ознаками; здійснювати групування, класифікацію предметів; встановлювати найпростіші причинно-наслідкові та просторово-часові зв'язки; лічити предмети порядковими та кількісними числівниками; вживати у мовленні математичні терміни, логічні сполучники та розуміти їх значення; робити елементарні умовиводи; висловлювати прості оцінювальні судження тощо. Реалізація практичного аспекту посібника у формуванні контрольно-оцінних умінь щодо зазначених математичних уявлень відбувається за допомогою таких завдань: „Які предмети зображено”, „Порівняй предмети за кольором, розміром, формою”, „Скільки всього предметів на малюнках”, „Скільки стало предметів”, „Скільки залишилося предметів”, „Скільки разом предметів” тощо. При правильному виконанні таких завдань учні отримують узор, який зазначено на кожній сторінці цього розділу. Якщо узор не співпадає, то учень повинен знайти помилку у своєму розв'язанні того чи іншого завдання. Тим самим він контролює свої дії, а потім оцінює правильність виконання.

Уявлення про натуральне число формується на основі оперування множинами предметів. Лічба розглядається як встановлення відповідності елементів заданої множини натуральному числу. Вивчення нумерації чисел першого десятка, числа і цифри, склад числа, нумерація чисел в межах двадцяти, принцип позиційного запису числа тощо реалізовано у посібнику через спектр таких завдань: „Познач кількість предметів числом”, „Доповни до десяти”, „Відшукай правильну відповідь” тощо. Учень виконує ті ж самі операції, що і у попередніх завданнях. При цьому самостійно контролює себе та оцінює.

Учитель початкової школи здатен перетворити методичний посібник – гру на цікаву роботу, наповнити смислами, ідеями, задумами і потім зреалізувати їх у спільних з дітьми діях. Запропонований посібник стане корисним також і молодим учителям початкових класів, що тільки починають свою професійну діяльність. Він полегшує усвідомлення зв'язків, що існують між математичними елементами, явищами, об'єктами, підкаже, які уявлення, переконання щодо контрольно-оцінних умінь слід формувати в учнів початкових класів. Саме тому застосування його буде доречним й у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ з таких основних курсів, як «Методика навчання освітньої галузі «Математика»», «Логіко-дидактична структура початкового курсу математики», «Методика викладання математики у вищій навчальних закладах». Студенти на практичних заняттях можуть розглянути структуру посібника,

його складові частини, методу опрацювання матеріалу за цим посібником тощо.

Будь-яке вміння формується застосуванням знань на практиці, тренуванням. Тож, чим частіше учень буде включений у процес самоконтролю та самооцінки, тим глибшими та системними будуть його знання. Ураховуючи те, що одним із провідних принципів організації освітнього процесу в початковій школі є принцип інтеграції, вважаємо, що методичний посібник стане в нагоді вчителям при розробці інтегрованих уроків. На практиці ми переконалися, що цей комплекс виявився ефективним, адже давав змогу вчителю урізноманітнити роботу не тільки на уроках математики, а й здійснити індивідуальний підхід, значно збільшити темп інших уроків, а діти, займаючись удома, змогли своєчасно ліквідувати прогалини в набутих знаннях. Завдяки посібнику було підвищено мотиваційну готовність учнів до удосконалення своєї навчальної діяльності, сформованість настанов на засвоєння системних математичних знань та контрольних-оцінних умінь.

Таким чином, у разі сформованості у молодших школярів контрольних-оцінних умінь, а саме: умінь порівнювати отриманий результат із запланованим; визначати недоліки у предметних знаннях та вміннях і своєчасно коректувати їх; оцінювати якість власної навчальної діяльності; знаходити і виправляти фактичні, логічні й стилістичні помилки; визначати, які судження завжди правильні, а які – тільки за певних умов – приведе до більш якісного засвоєння математичного матеріалу, що є важливим показником роботи вчителя. Цілеспрямоване формування контрольних-оцінних умінь є важливою, актуальною і життєво необхідною умовою повноцінності навчання молодших школярів. Реалізація практичного аспекту за допомогою розробленого методичного посібника щодо умінь контролювати та оцінювати результати власної навчальної діяльності, є ще однією умовою успішного оволодіння учнями шкільною математичною наукою, ефективним засобом їхньої навчальної самоосвітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности (Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) / Воронцов Алексей Борисович. – СПб. – 2001. – 236 с.
2. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий. – Харьков: ВЦХНУ им. В.Н. Каразина, 2008. – 216 с.
3. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии : учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. 1-4 класи. – К. : ВД «Освіта», 2011. – 392 с.
5. Цукерман Г.А. Оценка и самооценка в обучении, построенном на теории учебной деятельности / Г.А. Цукерман // Начальная школа : плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 23-26.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Vorontsov A.B. Pedagogical technology of monitoring and evaluation of training activities (The system of developmental education D.B. Elkonin – V.V. Davydov) / Vorontsov Aleksey Borisovich. – SPb. – 2001. – 236 s.
2. Dusavitskiy A.K. Developmen of personality in educational activity / A.K. Dusavitskiy. – Harkov: VTsHNU im. V.N. Karazina, 2008. – 216 s.
3. Ksenzova G.Yu. Prospective school technology: educational-methodical manual / G.Yu. Ksenzova. – M.: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2001. – 224 s.
4. Training programs for secondary teach. inst. Grades 1-4. – K. : VD «OsvIta», 2011. – 392 s.
5. Tsukerman G.A. Assessment and self-assessment in teaching, which built on the theory of learning activities / G.A. Tsukerman // Nachalnaya shkola : plyus-minus. – 2001. – № 1. – S. 23-26.

Lyashova N.N.

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 особенности контрольно-оценочного аспекта учебной деятельности учащихся, предлагается 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

Нікітіна Н.П., Нечаєва В.С.
Технологія формування міжкультурної комунікації

*Нікітіна Наталія Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов
Нечаєва Вікторія Сергіївна, студентка 4-го курсу англо-німецького відділення філологічного факультету
Донбаський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ, Україна*

Анотація. У статті відображені можливості технології міжкультурного навчання як основи формування міжкультурної комунікації і культурознавчої соціалізації мовної освіти.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, соціокультурна компетенція, міжкультурне навчання

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 усвідомило, 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 насамперед на зміну статусу навчальної дисципліни “іноземна мова” з точки зору її культурологічної функції, оскільки мова – не тільки “джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування, передачі думки, вираження почуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації усіх потреб освіченого народу” [1, с.21]

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми, Комунікативна функція мови не завжди була предметом особливої уваги у працях науковців. До початку ХХ століття інтерес до комунікативного аспекту мови був обмежений, з одного боку, дослідженнями у сфері походження соціальних норм, моралі, права і держави, з іншого боку, наявними засобами організації самої комунікації.

Дослідники сучасності комунікативний аспект мови часто розглядають у контексті теорії комунікації, деколи вужче – з позиції функціонування масової, крос-культурної комунікації у контексті проблем сьогодення, пов'язаних зі становленням інформаційного суспільства (Л.В. Губарський, В.А. Вергун, К.В. Мацик, Г.Г. Почепцов, В.В. Різун та ін.).

Аналіз педагогічної, психолінгвістичної, соціолінгвістичної, лінгвокультурологічної, лінгводидактичної літератури дозволяє узагальнити досвід формування полікультурної (Р. Агадулін, О. Бондаренко, Л. Галуза, А. Сущенко та ін.), міжкультурної (Е. Верещагін, Л. Гришаєва, Д. Гудков, Ю. Караулов, Ю. Сорокін та ін.), соціокультурної (І. Бім, Г. Єлізарова, Ю. Прохоров, П. Сисоєв, Г. Томахін та ін.) компетенцій, що є складовими комунікативної компетенції (Ф. Бацевич, Д. Гудков, Д. Хаймс, А. Щукін та ін.) полілінгвістичної особистості.

Проте, на думку багатьох науковців (Н. Алієва, М. Баретт, О. Грива, І. Калисецька, І. Кряж, Н. Мар-

кова та ін.) для соціалізації білінгвальної особистості неабияке значення має сформованість міжкультурної комунікативної особистості, яка розглядається вченими як необхідна умова успішної інтеграції у поліетнічний соціум, дозволяє ефективно брати участь у процесі міжетнічної комунікації та запобігти негативним впливам процесу глобалізації.

Формулювання цілей статті. Формування міжкультурної компетенції полілінгвістичної особистості потребує відповідної організації навчального процесу. На нашу думку такою є технологія міжкультурного навчання, яка сприяє культурознавчій соціологізації мовної освіти і формуванню міжкультурної компетенції. Метою статті є визначення підходів до формування міжкультурної компетенції білінгвальної особистості та виявлення характерних особливостей міжкультурного навчання іноземних мов в умовах глобалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Формування вторинної мовної особистості має передбачити не тільки володіння вербальним кодом нерідної мови, уміння користуватись нею під час спілкування, але й формуванням у свідомості картини світу носія цієї мови як представника певного соціуму. Тому навчання має бути спрямованим не тільки на залучення особистості до концептуальної системи іншого лінгво-соціуму, а й до крос-культурного осмислення вимірів дещо різних соціокультурних спільнот. Так, на думку О. Потебні, національний (етнічний) компонент впливає не лише на формування світосприйняття, але й на сам процес розгортання думки. Людина, яка говорить двома мовами, здійснюючи перехід від однієї до іншої, змінює разом з цим характер і напрям розгортання своєї думки, причому так, що зусилля її волі лише змінює колію думки, а на подальше її спрямування впливає лише опосередковано [2, с. 260].

Більшого значення набуває прагматична функція мови. Мову розглядають як засіб комунікації. Пріоритетними стають досвід, знання, уміння і навички, а також мотиви тих, хто вивчає мову. Мову почали вивчати не для оволодіння її системою, а заради умінь використовувати у повсякденних ситуаціях спілкування. Саме ця особливість стала предметом наукових дискусій навколо проблеми взаємопов'язаного навчання мови та культури. Окрім того, не менш важливим стала дилема: на чому треба робити більший акцент у викладанні іноземної мови – на спільностях чи розбіжностях у “своїй” і “чужій” культурах. Безпосередній зв'язок навчання іноземної мови і культури сьогодні вже не викликає заперечень ні в лінгвістичній, ні в педагогічній сферах. Більш того, він перейшов у політичну сферу: у результаті міграції населен-

ня та виникнення мультикультурних суспільств процес навчання іноземних мов набуває іншого статусу.

Іноземна мова є 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 виучуваної мови.

Домінує 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 навичкам 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 цінностей створених у результаті розвитку етносу в одному соціокультурному середовищі але й вироблення умінь навичок формування соціальних установок індивідів, що відповідають соціальним ролям.

Соціокультурна компетентність є системою взаємопов'язаних компонентів, таких як країнознавча компетенція, соціолінгвістична компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція, котрі розглядаються в ієрархії як елементи цілого. Соціокультурна компетентність є складним словесно-несловесно-соціокультурним утворенням, без якого неможливе 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 компетентності істотні для практики навчання іноземної мови, оскільки предметом вивчення є не тільки іноземна мова як знакова система, а й мовленнєва діяльність, точніше, мовленнєва взаємодія цією мовою, культура народу – носія мови, а також певні мовні, лінгвокраїнознавчі та суто країнознавчі знання.

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

Діалог 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 особливого сенсу набуває проблема 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 цілісного сприйняття світу, 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 мовними знаками рідної мови, але й їх “привласних” іншокультурних образів, які постійно включаються у сприйняття і виробництво мовних повідомлень у процесі міжкультурного спілкування. Необхідно відмітити, що у міжкультурній комунікації відбуваються процеси, пов'язані з перетином різних ментальних просторів у їхньому колективному або індивідуальному вимірі і, що головним критерієм ідентичності є ментальність як особливий засіб світобачення та світосприйняття. Таким чином, залучення до іншої мовної картини світу припускає розширення когнітивного простору через перевід ментальності у поняття і терміни іншої культури, порівняння культурних універсалій і стандартів, розвиток когнітивної здібності розуміти та засвоювати концепти іншої культури.

Принципово важливим є те, що культура розглядається не тільки як певні об'єктивно існуючі продукти інтелектуальної діяльності (твори мистецтва, книги, історичні пам'ятники тощо), а й як реальна діяльність людей у системі стосунків, які їх об'єднують. Тобто пріоритетне завдання у навчанні іноземної мови з культурологічним спрямуванням – це прилучення учнів до “мікросередовища” культури, до фонових знань їхніх зарубіжних ровесників, до особливості їхньої життєдіяльності, до національних традицій в їх зіставленні 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 національно-культурної особливості їх значень і функцій у спілкуванні, а також завдяки ознайомленню учнів із спеціально дібраним країнознавчим матеріалом щодо своєї країни та країни, мова якої вивчається.

Іншомовна підготовка в процесі міжкультурної інтеграції потребує відповідної організації навчального процесу. Таким, на думку зарубіжних дослідників (М. Byram, W. Nieke, G. Grosch, W. Apelt, K. Harpot, H. Fennes та ін.), є процес міжкультурного навчання.

Дослідження означеної проблеми дозволяє дійти думки, що найбільш адекватним є визначення поняття “міжкультурне навчання” надане Європейською Федерацією Інтеркультурного навчання як “нової навчальної ситуації, під час якої учневі допомагають подолати відмінності та усвідомити їх не просто як перешкоди та відхилення від установлених норм; ситуації, в якій кожна культура пояснюється в контексті іншої у процесі самопізнання та розуміння під час їх взаємодії. Такий процес повинен втягувати учнів і розумово, і емоційно” [3, с.64].

У межах міжкультурного підходу діє положення про те, що різні структурно споріднені або схожі культури взаємодіють. Ця риса і є характерною ознакою

такого підходу. При цьому першочергової уваги заслуговує культура народу, мова якого вивчається, але значна увага приділяється й вивченню особливостей рідної для учнів культури, вмінню розповісти про них за допомогою іноземної мови, а також зв'язкам, які є між двома народами і їхніми культурами. Невід'ємним елементом такого підходу є поєднання культурних особливостей народу, мова якого вивчається, та рідної для учнів культури.

Можна також погодитись з точкою зору А. Thomas, який досліджував галузь міжкультурного обміну, про те, що міжкультурне навчання означає не тільки розуміння орієнтаційної системи чужої культури, а й відображення орієнтаційної системи власної культури. А відтак міжкультурне навчання розглядається як процес виникнення, розвитку, розуміння й прийняття відмінностей. Тільки тоді, коли відбудеться взаємодія з іншою культурою, в результаті чого реалізуються культурні відмінності, можна усвідомити власну культуру. Такий досвід дає можливість зрозуміти, що було підсвідомим, а що свідомим. Уявлення і розуміння культури тоді стає можливим, коли людина піддається дії іншої культури. Наступним кроком у цьому процесі є не ігнорування цієї культури, яка усвідомлюється як загрозна, оскільки вона досліджує нові можливості, які не були відкриті у власній культурі [4, с. 34]. Міжкультурний підхід ґрунтується на систематичному порівнянні еквівалентних галузей власної та чужої культур. У центрі цього процесу знаходяться порівняння, розуміння, тлумачення й побудова гіпотез щодо мовних форм у конкретному змісті. Основними прийомами міжкультурного навчання є проектування й створення ситуацій, під час яких взаємодіють культури. 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 міжкультурна компетенція, яка сприяє здійсненню безперешкодної вербальної і невербальної комунікації між представниками різних країн. А відтак міжкультурний підхід до навчання іноземних мов в іншомовній освіті потрібно розглядати як діалог культури країни, мова якої вивчається, та культури рідної країни, у тому числі і власної. Саме враховуючи ці позиції, учитель іноземної мови повинен уміти організувати навчальний процес у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. А це, в свою чергу, висуває нові вимоги до якостей вчителя іноземної мови як соціальної особистості, які відображають інтеркультурну спрямованість змісту освіти, головною метою якої є залучення до світової культури, формування моральних та естетичних цінностей наслідків техніцизму. Зокрема, для виконання такого важливого завдання соціальної діяльності як прийняття рішень і вибір стратегій навчальної діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей та суспільних, державних, виробничих, особистих інтересів, вчителю іноземної мови необхідно опанувати певні міжкультурні вміння, забезпечити усвідомлення учнями того, що входження в світ іншомовної культури сприяє формуванню його особистості як суб'єкта рідної культури:

- формувати уявлення і судження про культуру країни, мова якої вивчається, через ознайомлення з реальною дійсністю, що представлена предметно (на фотознімках, ілюстраціях плакатах, малюнках, слайдах, у символіці, документальних та художніх фільмах тощо);
- ознайомити з предметно-вербальним відображенням реальної дійсності (програми радіо, телебачення, етикетки, формуляри, анкети та ін.) та використовувати їх як навчальні тексти;
- залучати до знайомства з кращими зразками мистецтва, що становлять національне багатство народу, мова якого вивчається.

При здійсненні міжкультурного навчання заслуговує на увагу підготовка вчителів іноземних мов на лінгвістичному та методичному рівнях, що обґрунтовується на тому як вони мають стати здатними втілювати в процес викладання іноземної мови свої відчуття щодо кроскультурних процесів і вміння їх вирішення з позитивним налаштуванням.

У плюрилінгвальному суспільстві відбувається також зміна ролей, які будуть виконувати майбутні вчителі іноземної мови. Цьому сприяють такі інноваційні заходи: залучення до мов, вивчення яких є менш поширеним; до діяльності з вчителями, які викладають інші мови; спонукання вчителів інших предметів до викладання іноземними мовами; забезпечення вчителями природи міжкультурного спілкування та володіння ними педагогічними засобами розвитку лінгвістичної міжкультурної компетенції учнів; розвиток вчителями власної міжкультурної компетенції, а також розуміння її природи і педагогічних засобів її формування.

Отже можна стверджувати, що міжкультурне навчання – це не просто взаємодія з іншою культурою, а культурний розвиток того, хто навчається, формування його міжкультурної компетенції. Процес міжкультурного навчання ґрунтується на продуктивності взаємодії з іншою культурою та усвідомленні власної, дослідженні нових шляхів співіснування і співпраці з іншими культурами. У зв'язку з тим, що міжкультурне навчання не може бути постійно й обов'язково гармонійним процесом, учителям іноземних мов навчальних закладів України необхідно звернути увагу на те, що взаємодія двох культур з різними системами цінностей часто спричиняє конфлікт. Природа цього конфлікту – в нерозв'язанні багатьох складнощів, Серед них перед усім треба виокремити різне ставлення до багатьох, притаманних тій чи іншій культурі, цінностей. Міжкультурне навчання – процес двобічний, який потребує пізнання чужого, а, відповідно, й свого власного. Це допомагає відчутти та усвідомити чужу культурну ідентичність, а, отже, краще зрозуміти і свою. Відповідно міжкультурне навчання можна інше значити як розвиток здатності учня розпізнавати іншопольські ознаки і аналізувати їх у порівнянні з рідною культурою для формування здатності до міжкультурної комунікації

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином технологія міжкультурного навчання є фундаментом формування міжкультурної комунікації. Подальшого пошуку потребує врахування вербально-семантичного, когнітивного,

прагматичного рівнів його формування. Методичними та навчальними одиницями організації міжкультурного спілкування, які надають можливість комплексно реалізувати означені підходи та моделювання, виступають проблемно-тематичні комплекси, що бу-

дуються 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

1. Василюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1988-1997рр.)/А.В. Василюк: Автореф. дис. кан. пед. наук. – К., 1998. – 21 с.
2. Потебня А.А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. – М.: Искусство. 1976. – 260 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.: Пер.с англ.. – К.: Вид-во Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Thomas A. Interkulturelles Lernen im Schulaustausch. Saarbrücken Fort Lauderdale: Verlag Breitenbach, 1988. – 189 p.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Professional and Pedagogical Training of Teachers / A.V. Vasyluk: Thesis. dis. kan. ped. sc. – K., 1998. – 21 s.
2. Potebnya A.A. Aesthetics and Poetics / A.A. Potebnya. – M.: Iskusstvo. 1976. – 260 s.
3. Common European Framework of Reference for Language Education: Learning, Teaching, Assessment: translate from English.. – K.: Lenvyt, 2003. – 273 s.

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 культуроведческой социализации языкового образования.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция, межкультурное обучение*

Павлова, Н.Хр.

Структура и описание урока в XXI веке

Павлова Наталия Христова, доцент доктор кафедры Методика обучения математике и информатике Шуменский университет «Епископ Константин Преславский», г. Шумен, Болгария

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 Geothnk.

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

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 установленного 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, формирования 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, позже 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. Там цели показаны в случае, когда субъект является автором. В случае, когда он потребитель, основная цель для всех найти готовый методический материал, как было упомянуто, выше.

Таблица 1. Цели описания урока для отдельных групп

Группа	Основные цели
Студенты	<ul style="list-style-type: none"> • Для занятий Хоспетирования (наблюдений). • Для занятий Текущей педагогической практики (ТПП). • Для занятий Преддипломной педагогической практики (ППП). • Для Государственного экзамена по педагогической практике (ГЭПП). • С целью поделиться материалом с помощью web-платформы.
Учителя	<ul style="list-style-type: none"> • Для систематизации собранных материалов для собственных нужд • С целью поделиться материалом с помощью web-платформы. • С целью предоставить материал для получения квалификационной степени или текущей проверки со стороны эксперта.
Базовые учителя	<ul style="list-style-type: none"> • Все цели учителя. • С целью демонстрации примера описания пред студентами-практикантами.
Методисты	<ul style="list-style-type: none"> • С целью демонстрации примера описания пред студентами-практикантами. • С целью поделиться материалом с помощью web-платформы.

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 деятельности урока.

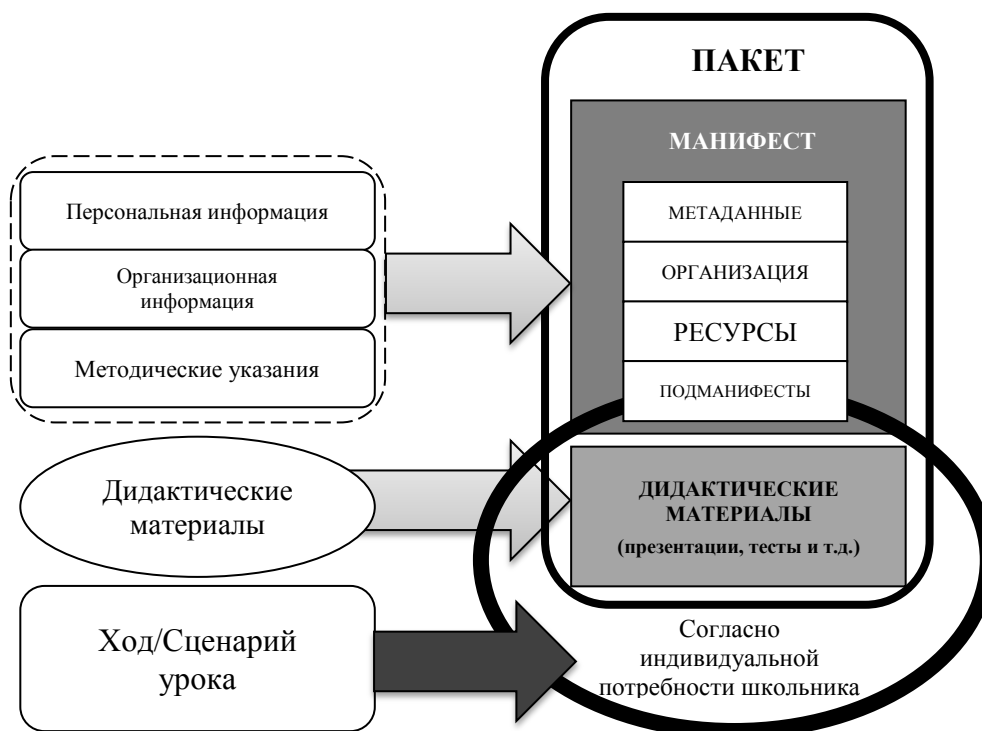


Рис. 1. Сравнение план-конспекта и IMS-пакета

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 о реакции класса, 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 Geothnk

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.geothnk-project.eu/>, а также в описании проекта [8]. Подробнее методика описана в [9]. Так как данная статья направлена на школьное обучение, мы покажем лишь структуру, направленную на обучение школьников в рамках учебной программы. Проект Geothnk 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 Geothnk 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.

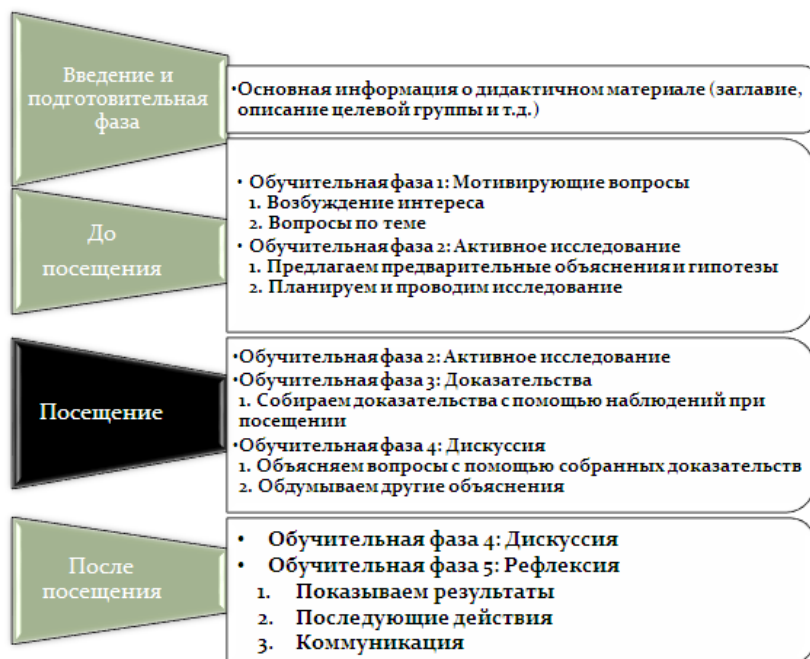


Рис. 2. Структурированный образовательный сценарий для школьников

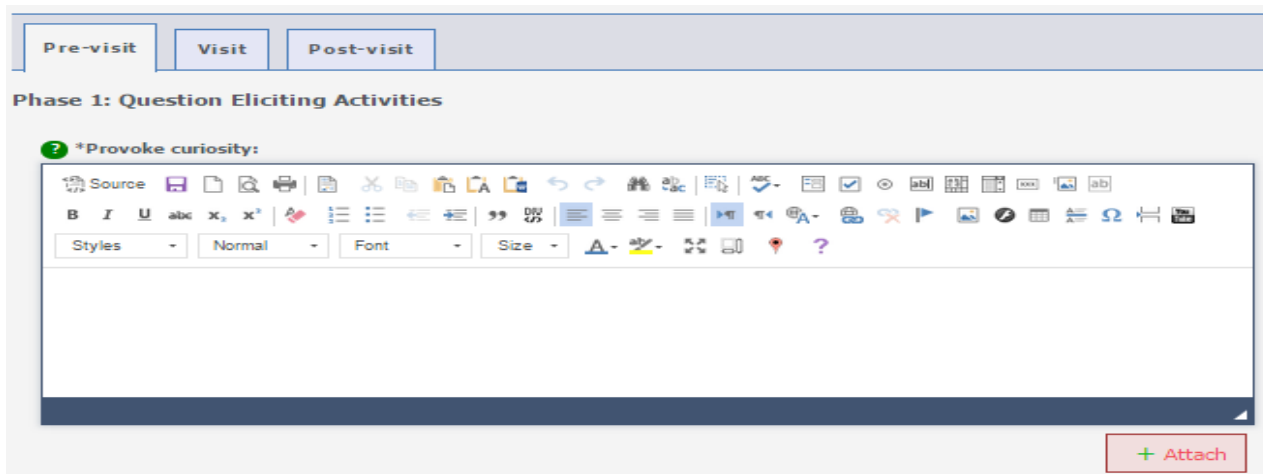


Рис. 3. Фаза “До посещения” - возбуждение интереса

LEARNING SCENARIO Mathematical orientation for 5 grade Математическо ориентиране за 5 клас

Last updated 18/12/2014, Nataliya Pavlova

It is based on "structured" template

It belongs to the community "GEOThiNK Community"

Domain: GeographyGeographyElementary plane geometry, Hypothesis, Probability

Download Edit Delete

Description	Information	Pre-visit	Visit	Post-visit
Title	Mathematical orientation for 5 grade Математическо ориентиране за 5 клас			
Author(s)	Nataliya Pavlova			
Description	<p>In these materials we present an educational pathway pattern aiming at conducting an annual review and setting up the basic concept of classical probability through an amusing game in out-of-school environment.</p> <p>В дадения материал се представя сценарий, целящ провеждане на годишен прегледор и задаване на основите на понятието класическа вероятност на базата на забавна игра в извънучилищна среда.</p>			

Рис. 4. План-конспект урока в GEOThiNK Community

Кнопка Attach дает возможность добавить в описание основные понятия в данной фазе и образовательные материалы к ней в виде файла, ссылки и т.д.

В готовом виде урок можно просмотреть на сайте, а можно скачать в pdf-формате, где нужные материалы можно будет скачать по активным ссылкам. Пример окончательного просмотра на сайте, показан на рис. 4.

Данные уроки размещаются в базе портала Open Discovery Space. Чтоб работать в общности Geothnk, автору можно зайти с официального сайта, из ODS или по адресу www.geothnk-portal.eu.

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 возможности свободного и легкого доступа потребите-

ля к готовым дидактическим материалам с помощью ссылок к существующим репозиториям и отдельным удачным примерам, распространяемым в Интернете. Богатый набор готовых план-конспектов и других форм описания уроков кроме ряда преимуществ, кроет в себе определенный риск. Потребитель может наткнуться на некачественный дидактический материал, предоставленный автором у которого нет необходимой квалификации. Для решения этой проблемы ряд порталов ввело систему одобрения публикации, а так же возможность голосования для всех потребителей. Пример таких порталов – www.osrportal.eu, <http://pathway-portal.ea.gr/> и т.д.

Особо важный вопрос в данном процессе – стимул для лучших учителей предоставлять свой опыт молодым коллегам с помощью публикации своих план-конспектов. Стимул может состояться в возможности получения определенной квалификационной степени, участие в конкурсах и материальное стимулирование. Важно учесть огромный труд учителя и оценить его по достоинству.

Благодарности

Эта статья осуществляется с помощью проекта 543451-LLP-1-2013-1-GR-КАЗ-КАЗМР, „GEOHKNK”, (2013-2015) и проекта фонда Научных исследований ШУ “Епископа Константина Преславского” 2015 года.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Galabova, D. Theory and Methods of forming mathematical present in children in kindergarten // Slovo, Veliko Tarnovo, 2009.
2. Koleva, E. Modern methodological guidelines in teaching informatics and information technology // E-learning platform of ShU «K. Preslavski», <http://cdo.shu.bg/course/view.php?id=179>, 2013.
3. Drachevskaya, S.M. Design of mathematics lesson // In.: T. Talkova, Modern math lesson, Vitebsk: GUDOV "VO IRO», 2012, pp. 15-24.
4. Portev, L. Ivanov, Iv., Nikolov, J., Parvulov, S., Traychev, T. Guidance for seminars in methodology of mathematics // UI "Bishop K. Preslavski", Shumen, 2002.
5. Slastenin, B., A. Isaev, I., F., Shiyanov, E., N., Pedagogy // IC "Academy", Moscow, 2011
6. Harizanov, Kr., V., Pavlova, N., Hr., Web platform to create methodology plan-lessons// Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, I(6), Issue: 10, 2013, Budapest, стр.163-167
7. IMS Content Packaging Best Practice and Implementation Guide// http://www.imsglobal.org/content/packaging/cpv1p1p4/imscp_bestv1p1p4.html#1678155, 2004.
8. Kavouras, M., Kokla, M., Tomai, E., Darra, N, Baglatzi, A., Sotiriou, S., Lazoudis, A.// The GEOTHNK platform: connecting spatial thinking to secondary education, 2014.
9. Kavouras, M., Semantic pathways for building a spatially-thinking society//, Project proposal, 2013.

Павлова, Н. Нр.

Structure and Description of the Lesson in the XXI Century

Abstract. The paper presents the possibility of describing a lesson in different ways - lesson-plan , a unit of e-learning, didactic scenario in specialized educational repository. The relationship between different descriptions is shown. Specificity and target groups of different descriptions of lessons are presented. An example of lesson description in the project Geothnk-repository is offered.

Keywords: lesson, lesson plan, educational material, student, teacher

Павлова, Н. Нр.

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 Geothnk.

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

PSYCHOLOGY

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. Polyfactorial 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 sensitivity". 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 "Slovar' terminov aggressii" 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 determines 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 due 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 humanitarian professions are more feminine types than in engineering, and vice versa, in engineering are more masculine types than in humanitarian. 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.

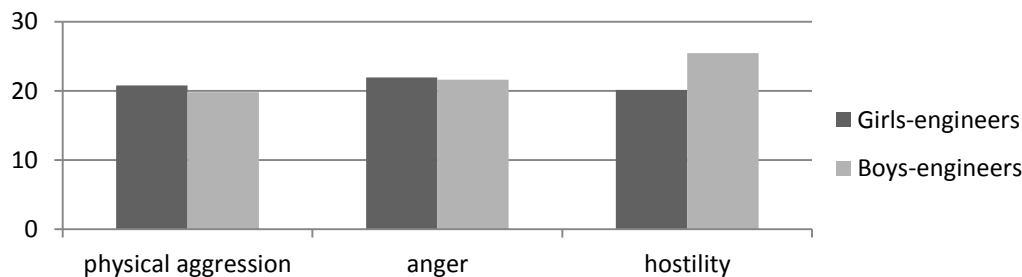


Figure 1. Column diagram of indicators of scales according to the "The questionnaire of aggression Bass-Perry" (in adapting by S.N. Enikolopov, N.P. Cybul'skij) among Ukrainian high school students-engineers

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.

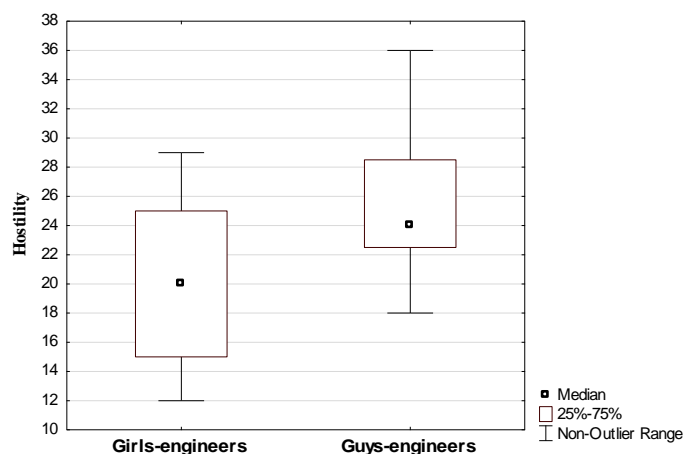


Figure 2. Box plot of "hostility" grouped by the variable "gender of student engineer".

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 ($t = 2,08$; $p < 0,05$).

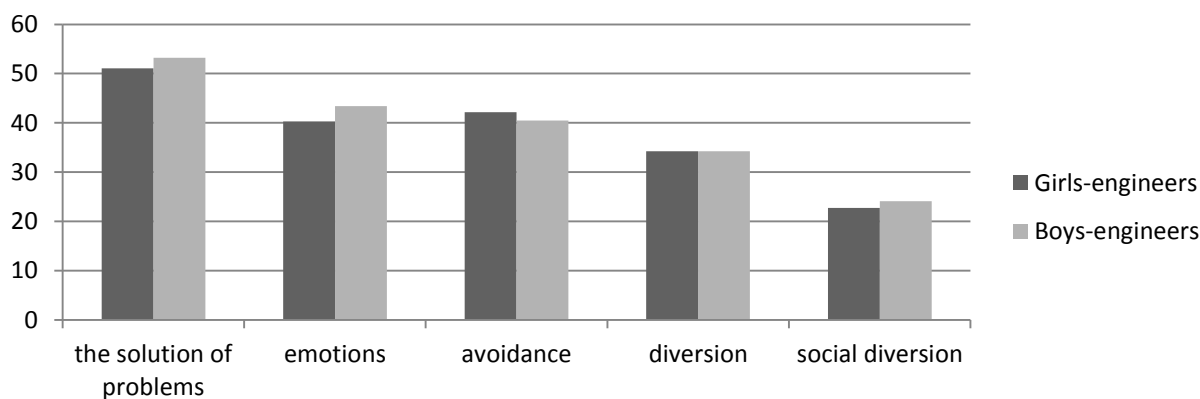


Figure 3. Column diagram of indicators of scales according to the "Coping behaviour in stressful situations" (adapted version of "Coping Inventory for Stressful Situations") among Ukrainian high school students-engineers

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.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bandura A. Social learning theory / Albert Bandura. - Translated from English: NN Chubar. - SPb.: Publishing "Eurasia", 2000. - 292 p.
2. Bendas T.V. Gender Psychology: Textbook / T.V. Bendas. - SPb.: Peter, 2006. - 431 with: il. - (Series "Tutorial").
3. Berk L. Child Development / Laura Burke. - 6th ed. - St. Petersburg: St. Petersburg, 2006. -1056 with.
4. Guzman S.D. Hero everyday. Reflections philosopher / Delia Steinberg Guzman. - M.: New Acropolis, 2010. - 88 p.
5. Ilyin E.P. Psychology for teachers / Eugene P. Ilyin. - SPb.: Peter, 2012. - 640 p.: ill. - (Series "Masters Psychology").
6. Kovalenko O.E. Training engineers, teachers master programs – What does it mean? / O.E. Kovalenko // The theory and practice of social systems. - 2013. - № 1. - P. 99-106.
7. Malkin-Puff I.G. Gender therapy. Handbook of Practical Psychology. - 2003. – On-line: <http://medicinapediya.ru/psihologiya-gendernaya/gendernaya-terapiya-spravochnik-prakticheskogo.html>
8. Rean A.A. Psychology of Personality. Socialization, behavior, communication / A.A. Rean. - SPb.: Praym-2003 - 416 p. - (Series "Masters of Psychology").
9. Glossary of aggression D.V. Zhmurov – Mode of access. <http://vocabulary.ru/word/263/>
10. Fromm E. Anatomy of human destructiveness / Erich Fromm; per. with it. E.M. Teletnikova. - Moscow: AST, 2015. - 618 p. - (New Philosophy).
11. Shestakov E.G. Aggression in the structure of personality: Integrative Approach: Author. dis. on soisk. uch. PhD degree. psychol. Sciences: spec. 19.00.01 "General psychology, personality psychology, history of psychology" / .EG. Shestakov. - Perm, 2011. - 24 p.
12. Baron R.A. Human aggression / Robert A. Baron, Deborah R. Richardson. – 2 nd. ed. – New York. – Plenum Press. – 419 p.
13. Berkowitz L. Frustration-Aggression Hypothesis: Examination and Reformulation / Leonard Berkowitz // Psychological Bulletin. – 1989. – Vol. 106. – № 1 – P. 59-73.
14. Buss A. H. The Aggression Questionnaire / Arnold H. Buss and Mark Perry // Journal of Personality and Social Psychology. – 1992. – Vol. 63. – No.3. – P. 452-459.
15. Psychoanalytic theories of aggression / Johan M.G. van der Dennen. – Available at: <http://rint.rechten.rug.nl/rth/dennen/apanal.htm>.

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. Раскрывается полифакторная 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 теплоэнергетики и будущих инженеров швейных производств. Определены различия в уровне агрессивности, выражении компонентов структуры агрессии и выборе копинг-стрессовых поведенческих стратегий между украинскими студентами-инженерами высшей школы разного пола.

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

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 interpretive 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 present 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 contiguity. Similarity-based associations may be utilised as reference data for heuristic inversion (the search carried from start to finish) techniques, whereas contiguity-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 con-

trolled 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 in 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 is 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 tactics 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 Quintilian 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. Purposiveness (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)

1. Makhmutov M.I. Questions of organization of problem-based learning / M.I. Makhmutov. - Kazan: Publishing of Kazan University, 1997.
2. Polya D. How to solve the problem. - Lviv: Zh. "Quantor", 1991.
3. Rogers K. Looking for psychotherapy. Becoming a man / Rogers. - M., 1994.
4. Stolyarov A.M. Heuristic techniques and methods of activation of creative thinking. - M: VNIPI, 1988.
5. Stolyarov A.M. Methodological bases of inventiveness. - M: VNIPI, 1989.
6. de Bono, E., 2007. How to Have Creative Ideas: 62 Exercises to Develop. New York.
7. Torshina, K.A. Modern Studies of the Problem of Creativity in International Psychological Practice. URL: www.hr-portal.ru/article/sovremennye-issledovaniya-problemy-kreativnosti-v-zarubezhnoi-psikhologii.

Козицкая И.В. Развитие потенциала для интеллектуального творчества

Аннотация. Статья посвящена использованию техник эвристического обучения, которые лежат в основе развития потенциала интеллектуального творчества. Представлены эвристические методики, используемые в академической среде, а также основные методы и приемы для актуализации творческого мышления учащихся. Кроме того, статья обосновывает необходимость и пути применения творческого подхода для повышения интеллектуальных успехов студентов.

Ключевые слова: творческая личность, творчество, творческое мышление, эвристика обучения

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 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.

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-

servant, understanding, informed, and tactful. By reflecting on 30 years of foreign language teaching experience, plus observing my colleagues' and students' behavior, and reading professional literature of foreign language teaching, I came to realize that one of the things that we can do to greatly motivate our students is to modify our evaluation methods. A good teacher is viewed as someone who is responsible, stern, knowledgeable, authoritative, and respectable. The sad thing is that a teacher's good will and extra effort frequently bring about negative and harmful effects on the students. A teacher who is unrealistically demanding and only begrudgingly gives praise will take away confidence and self-esteem even from high-achieving students. Students lack the power or ability to make an accurate judgment of their own performance and are easily influenced by their teacher, who is the authority. 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 get 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 brainstorming ideas. Besides, it is recommended to avoid the feeling of competition. The aim of working as a part of a group should be that all members of a group benefit from cooperation. Remember for example that when you explain a topic to other members of a group, the person who does the most productive learning is you. Finding the words in which to explain something is one of the best ways of coming to understand it. Avoidance of 'cheating' is an essential element too. The purpose of working as part of a group should not be to make it possible for individuals to do less work. If all members of the group submit identical pieces of work for assessment, no one is likely to get credit or credibility. However, the group can plan a piece of work, then allow the members to prepare the final version in their own way. 'Some ground rules' need to be established. These can lay down acceptable standards – for example, punctuality, level of contribution to the group, and the constructive nature of critical comments. Moreover, make the group 'task-driven'. Agree an 'agenda' for each meeting of the group, so there is always a sense of purpose. In addition, the leadership should be rotated. It is a good idea to have different 'leaders' for different tasks, so that all members of the group take on responsibility for aspects of the group work. 'Chores' are to be shared out. For example, share out the task of tracking down information, or collecting resources for the task. This can help make better use of the time of all members of the group,

avoiding each member spending time chasing after identical books, papers and references. Making 'contracts' with the group would be extremely beneficial. Set deadlines for completing a task on behalf of the group. Make agreements regarding the different kinds of contribution to be made of the group by each of its members. Finally, flexibility should be maintained. Even though the group will normally have "an agenda", retain some time at each meeting for the group to address 'spontaneous tasks' or 'matters arising'. This helps the group develop a 'proactive' ethos, rather than simply a 'reactive' one.

Overcoming the classroom barriers. Students may not feel comfortable asking a question in front of a large class because of their anxiety and insecurity using English. For all these reasons, and others, it is often very difficult initially for students to actively participate in their English classes. Although we encourage our 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 parttime 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 painless 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

1. ‘It works in practice’. 2012. *English Teaching Professional*, 83, pp.32 – 33.
2. Celce-Murcia, M. and N. Yoshida. 2003. ‘Alternatives to Current Pedagogy for Teaching the Present Perfect Progressive’. *English Teaching Forum*, 41, 1, pp. 2 – 10.
3. Depraetere, I. and S. Reed. 2000. The present perfect progressive: Constraints on its use with numerical object NPs. *English Language and Linguistics*, 4, 1, pp. 97 – 114.
4. Fengying, M. 2003. ‘Motivating Students by Modifying Evaluation Methods’. *English Teaching Forum*, 41, 1, pp. 38 – 42.
5. Homolova, E. 2002. What every EFL teacher should know about using the mother tongue. *English as a Foreign Language Newsletter*, 21, 2, pp. 1–2.
6. *Santa Barbara Corpus of Spoken American English. Part 1.* 2000. Collected by the University of California Center for The Study of Discourse. Philadelphia: Linguistic Data Consortium.
7. Seldon, A. ‘Happiness’ classes at Wellington College’. *Education Today*, 58, 1, pp. 5 – 6.
8. Shaetzel, K and Ch. Ho. 2003. ‘Tutorials: a way of building community in the classroom’. *English Teaching Forum*, 41, 1, pp. 16-21.

Новоселецкая 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 происходит, не смотря на желание быть частью этого сообщества и в то же время оставаясь 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 и самый лучший защитник от депрессии. Важнее психологическое и эмоциональное благосостояние студентов, чем концентрированность на академических результатах, что происходит традиционно в университетах. Важно, чтоб студенты понимали необходимость взаимоотношений между здравым смыслом и здоровым телом. 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

Борисова А.А.

Личностные ресурсы межкультурной адаптации иностранных студентов

*Борисова Алина Алексеевна, заведующий кафедрой иностранных языков,
руководитель Центра международного образования и сотрудничества
Харьковский государственный университет питания и торговли, г. Харьков, Украина*

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования личностных ресурсов межкультурной адаптации студентов-иностранцев в стране обучения. Выделены универсальные и этноспецифические ресурсы адаптации. К универсальным ресурсам отнесены личностные особенности, обеспечивающие успешность совладания с тяжелой жизненной ситуацией. К этноспецифическим – личностные ресурсы этничности.

Ключевые слова: межкультурная адаптация, личностные ресурсы преодоления сложных жизненных ситуаций, этническая идентичность, этническая толерантность

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 др. условиям, возникающим в связи с поступлением в вуз. А наибольшего значения проблема социально-психологической адаптации приобретает для иностранных граждан, приезжающих 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 изменяющимся (изменившимся) социальным окружением, в ходе которого личность получает возможность выживания, а среда – воссоздания (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, Г. Триандис, Г. Хофстед, И. Шолохов, Л. Янковский и др.).

В рамках разработки проблемы 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. Оберг, М. Панов, Т. Смолина, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, Р. Тафт, Г. Триандис, К. Уорд, А. Фернхэм, Л. Янковский и др.).

Цель. Цель данного теоретического исследования – выявить требования, предъявляемые к личности студента ситуацией 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, студент-иностранец 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 необходимостью прохождения сложного процесса межкультурной адаптации, понимаемой как «сложный процесс, в случае успешного завершения которого человек достигает соответствия (совместимости) с новой культурной средой, принимая ее традиции как свои собственные и действуя в соответствии с ними» [10, с. 326].

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

- новые климатические и бытовые условия;
- совместное проживание в общежитии с большим количеством незнакомых людей – представителей разных культур;
- незнание и непонимание норм, правил, традиций, обычаев, 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 иностранном языке;
- отсутствие родных и близких, необходимость устанавливать контакты и строить отношения с новыми людьми;
- временный характер, промежуточность социального положения (статус «визитера», который может ослаблять осознанное или неосознанное уклонение от необходимости адаптации к новым социальным 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 является выделение наиболее важных особен-

ностей личности иностранного студента, проявления которых направлены на обеспечение способности приспосабливаться к новым социокультурным условиям, успешно справляясь 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 конструкта, формирует у людей мотивацию, необходимую для реализации эффективных способов совладания с трудностями, заботы 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 трем компонентам: «вовлеченности» – убеждению в том, что активное участие в происходящем значительно повышает шансы на достижение успеха; «контролю» – 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», уверенность 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-

тия 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 динамизма». Авторы данного понятия определяют его как «способность и готовность человека изменяться в отсутствии императивной необходимости для этого» [8]. Психологическое содержание личностного динамизма 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 непредсказуемостью 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 неопределенные ситуации как желательные, а не как источник угрозы [12]. Российская исследовательница толерантности к неопределенности Е. Луковицкая определила этот феномен как психологическую установку, состоящую из трех компонентов: когнитивного (гибкость мышления, открытость новому, способность структурировать информацию и предвидеть развитие ситуации); аффективного (эмоции вдохновения, наслаждения, приподнятости); поведенческого (усиление 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 совладания с трудными жизненными ситуациями является обязательным, но не достаточным условием успешности межкультурной адаптации иностранных студентов в стране обучения. В программах социально-психологического и педагогического сопровождения иностранцев в вузах Украины необходимо осуществлять диагностику и своевременную коррекцию психологических феноменов, определяющих специфику их обучения и интеграции в украинский социум. Для обозначения этих феноменов российские исследователи Е. Шлягина и С. Ениколопов используют термин «актуальный этно-психо-

логический статус личности», который определяют как «степень выраженности и знак этнической идентификации личности, направленность и содержание авто- и гетеростереотипов, уровень этнической толерантности, а также возможные трансформации ее мотивационно-смысловой сферы, которые возникают при взаимодействии с представителями других этнических групп и при решении конфликтных ситуаций в инокультурной среде» [11, с. 82].

Этнопсихологические внутриличностные аспекты социализации Г. Солдатова называет «этничностью». По утверждению автора, в исследовании этничности следует выделять три ее аспекта: компонент множественной идентичности в структуре самосознания; социально-психологический результат эмоционально-когнитивных и ценностных процессов этнической идентификации и межэтнической дифференциации; мотивационно-когнитивное ядро этнического самосознания, опосредующее межэтническое взаимодействие [9].

Следует отметить, что по данным ряда исследователей [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 наибольшее значение личностные качества, входящие в структуру этнопсихологического статуса (внутриличностных аспектов этничности), имеют именно для иностранных студентов, которые практически постоянно попадают в критические ситуации межличностного взаимодействия и внутриличностного 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 отнести этническую идентичность и этническую толерантность.

Этническая идентичность человека является важнейшей частью социальной идентичности человека, 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 социальном пространстве относительно многих этносов. Это не только осознание, но и оценивание, переживание своей принадлежности к этносу» [10, с. 234–235].

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

усвоения этнодифференцирующих 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 совокупную систему психологических установок, чувств, знаний, норм поведения, ценностно-смысловых ориентаций, предполагающих уважительное, принимающее отношение и соответствующее поведение, направленное на различные инонациональные 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 иностранного студента 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

1. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса // Психологический журнал. – 2006. Т. 27. – № 2. – С. 113–123.
2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб. : Питер, 2009. – 336 с.
3. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. – 2005. Т. 26. – № 2. – С. 5–15.
4. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05. – СПб., 1998. – 14 с.
5. Нартова-Бочавер С. К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. – 1997. – № 5. – С. 20–30.
6. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 288 с.
7. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: Учебное пособие. – СПб. : Питер, 2012. – 336 с.
8. Сапронов Д.В. Личностный динамизм и его диагностика // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 66–84.
9. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.
10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 368 с.
11. Шлягина Е.И., Ениколопов С.Н. Исследования этнической толерантности личности // Национальный психологический журнал. – 2011. – №2(6). – С. 82–89.
12. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable // Journal of Personality. – 1982. – Vol. 30. – P. 29–50.
13. Maddi S.R., Khoshiba D.M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. – 1994. – Vol. 63. – № 2. – P. 265–274.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bodrov V.A. The problem of coping // Psychological Journal. - 2006. Vol 27. - № 2. - S. 113-123.
2. Vodopyanov N.E. Psychodiagnostics stress. - SPb. : Piter, 2009. - 336 p.
3. Kryukov T.L. Age and cross-cultural differences in the strategies of coping behavior // Psychological Journal. - 2005. Vol 26. - № 2. - S. 5-15.
4. Lukovitskaya E.G. Social and psychological value of tolerance to uncertainty: Author. dis. ... Cand. psychol. Sciences: spec. 19.00.05. - SPb., 1998. - 14 p.
5. Nartova-Bochaver S.K. «Coping Behavior» in the system of concepts of personality psychology // Psychological Journal. - 1997. - № 5. - S. 20-30.
6. Osuhova N.G. Psychological assistance in difficult and extreme situations. - Moscow: Izd. center "Academya", 2007. - 288 p.
7. Pochebut L.G. Cross-cultural and ethnic psychology: Textbook. - SPb. : Piter, 2012. - 336 p.
8. Sapronov D.V. Personal dynamism and its diagnostics // Psychological diagnostics. - 2007. - № 1. - S. 66-84.
9. Soldatov H.W. Psychology of ethnic tensions. - M.: Meaning, 1998. - 389 p.
10. Stefanenko T.G. Ethnopsychology. - Moscow: Aspect Press, 2004. - 368 p.
11. Shlyagina E.I., Yenikolopov S.N. Studies of ethnic tolerance personality // National psychological journal. - 2011. - №2 (6). - S. 82-89.

Borysova 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

Гридковець Л.М.

Соціально-психологічні засади духовно-релігійного оновлення українського суспільства

Гридковець Людмила Михайлівна, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психології
Київський інститут бізнесу та технологій, м. Київ, Україна

Анотація. В статті представлений аналіз соціально-психологічних факторів змін духовно-релігійного простору українського суспільства. Досліджено етапність змін в релігійній активності української молоді. Визначено психологічні наслідки «революції гідності» щодо духовності та релігійної активності українців. Висвітлені прояви віртуальної активізації релігійних спільнот як результату духовно-психологічних змін, яке зазнало суспільство в період Майдану. Досліджені новітні тенденції в активізації релігійної активності громадськості.

Ключові слова: психологічні засади, духовність, релігійність, революція гідності, психологічні наслідки, релігійна активність

Останні сто років духовно-психологічний простір українського суспільства часто-густо проявлявся у різних за змістом і суттю, інколи навіть у взаємовиключних тенденціях, зокрема: глибока релігійність і релігійна традиційність одних регіонів країни і зневажання будь-яких релігійних проявів та цінностей інших, прагнення незалежності і водночас повна залежність від колонізації, бажання подолати корупцію і особистісна безвідповідальність за державу, прагнення духовного оновлення та очищення і водночас фіксація на ритуальних проявах релігійності, тривога щодо демографічної кризи в країні і водночас велика кількість здійснених абортів. Саме ці та інші протилежні тенденції виконували роль гальмівного фактору у розвитку як свідомості окремої особистості так і держави в цілому.

Різні аспекти цієї внутрішньої протидії були висвітлені в роботах цілої низки фахівців різних галузей суспільних наук, зокрема в роботах психологів, таких як: О. Вознесенська, П. Горностаї, О. Донченко, В. Васютинський, О. Ліщинська, Е. Помиткін, В. Татенко, Т. Титаренко та ін., політичних діячів та фахівців з держуправління, зокрема: В. Бази́ва, В. Бебика, І. Бураковського, В.Костицького, О. Кошеля, М. Погрибінського, М. Слюсаревського, М. Томенка, К. Шкумбатюк та ін., філософів та релігієзнавців, серед яких роботи: М. Бабія, В. Докаша, А. Колодного, Л. Філіпович, О. Шепетьяка та ін. Проте сама проблематика змін в духовно-релігійному просторі українського народу в сучасному історичному континуумі потребує ще багато дослідницьких зусиль науковців.

Метою статті є дослідження соціально-психологічних засад духовно-релігійних змін в українському суспільстві.

Протягом 2013-2014 року духовно-психологічний простір українського суспільства набув значних змін.

Результати наших досліджень 1998-1999 року серед студентської молоді показували ідентичність (попри всі ментальні розбіжності) характеристик американської (за Дж. Пауеллом) [1] та української вибірки щодо питань сприймання Творця. Серед київських студентів, подібно до закордонних колег, простежувалася тенденція до згуманізованого сприймання Бога. Тобто спостерігалось проектування на Бога власних людських якостей, де сам Творець виступав у «категорії» образу та подоби людини. [2].

Детальний аналіз даних продемонстрував, що попри покладання в різній мірі на Божу волю 60% дівчат та 68% юнаків (при домінації цього показника у 5% дівчат та 4% хлопців), чин Вінчання мав безперечне значення лише для 5% дівчат і для 2% юнаків, а для 77%

дівчат і 88% юнаків цей чин хоча і міг послужити фактором стабільності родини, не являвся запорукою єдиного шлюбного союзу на все життя [2]. Натомість вже у 2007 році ці показники зазнали суттєвих змін, а саме: 33% студентської молоді покладала на Вінчання надію, як на стабілізатор подружніх стосунків, проте Таїнством його вважало лише 11% респондентів. Протягом 2007-2011 рр. дані залишалися стабільними.

Лонгітюдне дослідження 1999 р., 2003 р., 2007 р., 2011 р. показало, що загальне уявлення респондентів про Бога мало позитивний характер і визначало Його як Особу, наділену наступними якостями: лагідністю, турботливістю, всерозумінням, теплотою, батьківською любов'ю і т.д. Лише для 3-5% (в залежності від років) студентів Творець виступав як караючий, люблячий на зазначених умовах. Таке позитивне ставлення до Бога поєднане з "незначним" допуском Його впливу на особисте життя, виступало свідченням саме згуманізованого сприймання Бога, і не могло розглядатися в якості фактора підтвердження повселюдної віри, хоча і не виключало її розвитку та формування при подальшому пізнанні та самопізнанні особистості.

Проте дані дослідження Інституту соціальної та політичної психології НАПН України щодо релігійності українців дають трохи відмінні показники від наших досліджень. Ця відмінність в першу чергу полягає у відмінності вибірок. Якщо ми вивчали духовно-релігійно-психологічні засади студентської молоді, яка навчається в м. Києві у провідних ВНЗ, то науковцями Інституту соціальної та політичної психології була охоплена цілісна вибірка всіх регіонів України і всіх вікових категорій. «Оцінюючи ступінь своєї релігійності, половина респондентів заявила, що вважає себе релігійними людьми, близько третини опитаних не визначилися в цьому питанні і лише менше п'ятої частини дали негативну відповідь. Отже, в українському суспільстві переважало усвідомлення своєї причетності до релігійної віри та, відповідно, готовність громадян до релігійного залучення», - зазначає О. Ліщинська [3].

Якщо простежити зміну релігійної активності студентської молоді протягом 1997-2011 років, то побачимо позитивну динаміку (табл. 1.) [2; 4]

До активної релігійної практики ми зараховуємо наявність щоденної молитовної активності особистості і щотижневе відвідування храму. Пасивна релігійна практика передбачає ситуативне використання молитов і відвідування храму принаймні раз на рік.

Дані наведені в таблиці 1 показують зростання релігійної активності студентської молоді протягом 1997-2011 рр.

Таблиця 1. Порівняльна характеристика релігійної активності студентської молоді (м. Київ) (усереднені показники)

	1997 р.	2003 р.	2007 р.	2011 р.
Кількість учасників дослідження	670 ос.	2 892 ос.	3 200 ос.	3 000 ос.
Активна релігійна практика	4%	14%	20%	24%
Пасивна релігійна практика	64%	53%	59%	57%
Відсутність релігійної практики	32%	33%	21%	19%

Але попри те, що відбулося зростання кількісних показників, їх якісний характер знизився. 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 послаблена і відвідування храму 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. Проте, якщо ще до 2 грудня на Майдані Незалежності правила 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 вірувань в активну молитовну практику, про що свідчать масові молитовні заходи по всій Україні. Не даремно події, що відбуваються в цей період по Україні називають «революцією гідності.» І мова йде не лише про відновлення соціальної гідності людини, а скоріше про її психологічну, духовну та релігійну гідність. Методи психологічного моделювання складних систем дозволили виявити базовість духовної сфери тих процесів, що відбувалися в Україні [5]. Саме духовне піднесення учасників подій на Майдані Незалежності у м. Києві дало сили як для подолання наслідків погодних катаклізмів зими 2013-2014 рр.(температура нижча за «-20*»), так і політичних протистоянь.

Якщо ще на початку грудня Майдан як спосіб суспільного мислення став «каменем спотикання для

конфесій, чия політична теологія тяжіє до симфонії з державою» [6], то вже в січні-лютому акценти були змінені в бік спільності духовної віднови.

Професор із Національної Академії Наук України Людмила Филипович так говорить про релігійний досвід українців: «Релігійні лідери йшли в ногу з настроями і вимогами суспільства, відповідаючи на хвилі незгоди, неприйняття, обурення, схвилюваності звичайних людей, своїх вірних. Церква була поруч з народом і в періоди радісного піднесення, і в хвилини надзвичайної небезпеки. Вона підбадьорювала людей співами, читанням Святого Письма, проповідями. Творячи спільні молитви, священники різних традицій демонстрували єдність історичних і віросповідних коренів, єдність народу.

На Майдані народилося єкуменічне поняття «наша українська церква», яка не фокусувалась на конфесійних або церковно-інституціональних особливостях. Ніхто, як правило, не запитував, до якої церкви належить та чи інша молитовна палатка, священник якої юрисдикції править в ній. Всіх об'єднали молитви «Отче наш» і «Богородице, Діво, радуйся», які з кожним днем збільшували кількість охочих звернутися до Бога і попросити допомоги, захисту, терпимості. Люди уважно вдивлялися в обличчя духівників, які приходили на Майдан і стояли на сцені об'єднано. В тому молитовному спільнотостанні вони побачили омріяну помісну Церкву майбутнього.» [7]

Всі церкви, які знаходилися в зоні досяжності Майдану Незалежності прийняли на проживання, а в лютому і на госпіталізацію тих, хто цього потребував. І тут не можна не відзначити особливу роль Михайлівського Золотоверхого монастиря (УПЦ КП), Монастиря отців чину св. Василя Великого (УГКЦ), Лютеранської кірхи Святої Катерини, а в часи кривавого протистояння – більшості церков м. Києва.



Рис.1. Християнська об'єднана священнича спільнота

«Нас вразила віра і щирість людей на Майдані, його духовність і молитовність. На наших очах відбувалася духовна революція, в якій брали участь і віруючі, і невіруючі, і люди різних конфесій і релігій, звичайні миряни та їх духовні пастирі. Останні органічно впилися в формат Майдану, не було якоїсь штучності, ніхто не піарився там, на сцені, коли зосереджено молився зі своїм народом Божим. Це такі миті, 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 ж це долі десятків тисяч людей! Це жива історія їх віри, історія Церкви, історія духовного стояння проти соціальної несправедливості, економічної нерівності, моральної убогості, проти неповаги до людини», – зазначають автори книги «Майдан і Церква. Хроніка подій та експертна оцінка» [8].

Розуміння потреби в духовній обнові почало з'являтися навіть у тих людей, які до цього не відвідували храми.

Події на Майдані Незалежності у Києві і подальше їх протікання активізувало релігійну практику всіх верств населення. Розгортання АТО (антирегористичної операції) на Сході України продемонструвало потребу людей в активній релігійній практиці. Тому активізуються різного роду віртуальні спільноти: «Молитовний Майдан України» (понад шість тисяч учасників <https://www.facebook.com/groups/248222872008736/?fref=ts>), World Pray for Ukraine (біля 5000 учасників <https://www.facebook.com/worldprayforukraine?ref=ts&fref=ts>), Матері в молитві (біля 1000 учасників - <https://www.facebook.com/groups/306454822822502/?fref=ts>), молитовні спільноти на кшталт: Молись за Україну / Pray for Ukraine, Prayer Maydan| Молитовний

майдан , Pray for Ukraine (в різних модифікаціях) і т.д., де кількість учасників кожної перевищує п'ять тисяч осіб.

Бійці як із регулярних військ, так і з добровольчих батальйонів зазначають потребу не тільки у лікарях, але й у психологах та священниках.

«Кабінет Міністрів України розпорядився до 1 серпня 2014 року розробити та затвердити положення про службу військового духовенства (капеланську службу) у Збройних Силах, Національній гвардії та Державній прикордонній службі. Про це йдеться в урядовому Розпорядженні від 2 липня 2014 року № 677-р, яке набуло чинності з моменту його прийняття, повідомляє Інститут релігійної свободи... Основним завданням військових священників-капеланів буде забезпечення душпастирської опіки військовослужбовців і резервістів Збройних Сил, Національної гвардії та Державної прикордонної служби.» [9].

«Рада у справах душпастирської опіки при Міністерстві оборони України 29 серпня 2014 розглянула проект Положення про службу військового духовенства (капеланства) у Збройних Силах України. Представники конфесій взяли за основу розроблений Міністерством нормативний документ та сформулювали свої пропозиції до завдань, порядку створення та функціонування капеланської служби в Українському війську.» [10]

Армія лише відображає ті загальні тенденції, які наразі присутні в суспільстві. Але не тільки на прикладі армії можна простежити духовний підйом нації. Наведемо данні відвідування християнських курсів для молоді «Подружжя абетка» при храмі Св. Василя Великого (м. Київ) за період лютий-вересень протягом кількох останніх років (табл. 2.)

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

Роки	2004	2007	2011	2013	2014
Кількість осіб	230	252	284	292	408

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

Християнські засади духовного оновлення українського суспільства не передбачають знецінення інших релігійних позицій, оскільки саме християнство у своїй суті базується на заповідях любові та милосердя, але враховують наявну тенденцію в зростанні кількості потребуючих християнства громадян. Ці потребові зміни, в свою чергу, вимагають також і від психологів надання психологічної допомоги в межах духовного та культурного простору самих клієнтів, які є громадянами цієї ж духовно відроджуваної країни.

Висновки. Основні зміни, які зазнало українське суспільство протягом останніх двох років відзначається початком формування особистісної відповідальності як окремих особистостей, так і громадськості в цілому. Соціальні фактори (політична маніпуляція, знецінення людини, корупція у всіх ешелонах влади, соціальне зубожіння одних при привласненні багатств народу іншими та ін.) спонукали до активізації психологічних механізмів відновлення особистісної цінності та гідності людини як такої, що призвело до відновлення духовного пошуку та задоволення екзистенційних потреб значної частини суспільства. Останнє в свою чергу активізувало в українців трансцендентні переживання, що втілювалося в зростанні їх релігійної активності, яка в свою чергу стає базовою основою психологічної стійкості нації у подоланні тих труднощів, які випали їй на долю в даному історичному континуумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Пауэлл Дж. Полнота человеческой жизни / Пер. с англ. Л.И.Василенко. - М.:Общественный православный университет, основанный протоиереем Александром Менем, 1993.- 124 с.
2. Гридковець Л.М. Формування психосексуальної культури студентської молоді 17-19 років // дис. на здоб. наук. ст. канд.психол.наук. спец.19.00.07. – К, 2004. – 260 с.
3. Ліщинська О. Релігійність українців очима українців. / Український центр політичного менеджменту. – Е-ресурс:

- <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=71&c=1660>
- Гридковец Л.М. Деякі результати лонгітюдного дослідження (1996-2004 рр.) соціально-психологічних особливостей студентства// Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія "Психологічні науки". Збірник наукових праць у 3-х томах. – Чернігів, 2005. – т. 1.
 - Гридковец Л.М. Бібліотерапія як метод психологічного моделювання складних систем (результати прогнозування ситуації в Україні)// Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: соціальні виміри сучасні// Матеріали УІ всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 22.05.2014. – Київ-Мелітопіль, 2014. – С.51-59
 - Чи стане Церква мотором протесту. – Е-ресурс: http://texty.org.ua/pg/article/editorial/read/50853/Chy_stane_Cerkva_motorom_protestu_Jaku_rol
 - Филипович Л. Майдан і Церква/Релігія в Україні. – 23.12.2014. – Е-ресурс: <http://www.religion.in.ua/main/analitica/24364-majdan-i-cerkvi.html>
 - Майдан і церква — перша книга про релігію під час революції/ Релігійно-інформаційна служба України. – 10.09.2014. – Е-ресурс: http://risu.org.ua/ua/index/studios/announcements_of_publications/57602/
 - Священники зможуть стати штатними капеланами у військових структурах України/ ІРС. – 30.07.2014. – Е-ресурс: http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1455%3A1&catid=34%3Aua&Itemid=61&lang=uk
 - Рада у справах душпастирської опіки схвалила Положення про капеланську службу у Збройних Силах України. – Е-ресурс: <http://www.rr.lviv.ua/news/rada-u-spravah-dushpastyrskoji-opiky-shvalyla-polozhennya-pro-kapelansku-službu-u-zbrojnyh-sylah-ukrajiny/>

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- J. Powell. Fullness of Life / Trans. from English. L.I. Vasilenko. - AM: Public Orthodox University, founded by Archpriest Alexander Men, 1993.- 124 c.
- Hrydkovets L.M. Formation of psychosexual culture students 17-19 years // Thesis of dis. psych.sScience. spets.19.00.07. - K, 2004. - 260 p.
- Lishchynska A. Religiosity Ukrainian Ukrainian eyes. / Ukrainian Centre of Political Management. On-line: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=71&c=1660>
- Hrydkovets L.M. Some Longitudinal research results (1996-2004 gg.) Socio-psychological characteristics of students // Bulletin of Chernihiv State Pedagogical University. A series of "Psychological Science". Scientific works in 3 volumes. - Chernigov, 2005. - v. 1.
- Hrydkovets L.M. Bibliotherapy as a method of psychological modeling of complex systems (forecasting results of the situation in Ukraine) // Socio-psychological characteristics of professional social workers: social dimensions of contemporary // Proceedings of the All-Ukrainian scientific conference with international participation 05/22/2014. - Kyiv, Melitopol, 2014. - S.51-59
- Will the Church of motor protest. – On-line: http://texty.org.ua/pg/article/editorial/read/50853/Chy_stane_Cerkva_motorom_protestu_Jaku_rol
- Filipovic L. Square and Church // Religion in Ukraine. - 23.12.2014. On-line: <http://www.religion.in.ua/main/analitica/24364-majdan-i-cerkvi.html>
- Majdan and the Church - the first book about religion during the revolution / Religious Information Service of Ukraine. - 09.10.2014. – On-line: http://risu.org.ua/ua/index/studios/announcements_of_publications/57602/
- Priests can become regular chaplains in the military structures of Ukraine / IRS. -30.07.2014. On-line: http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1455%3A1&catid=34%3Aua&Itemid=61&lang=uk
- The Council for the Pastoral Care Council- editor has approved Regulations on Service in the Armed Forces of Ukraine. On-line: <http://www.rr.lviv.ua/news/rada-u-spravah-dushpastyrskoji-opiky-shvalyla-polozhennya-pro-kapelansku-službu-u-zbrojnyh-sylah-ukrajiny/>

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 underwent 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*

Гридковец Л.М. Социально-психологические основы духовно-религиозного обновления украинского общества

Аннотация. В статье представлен анализ социально-психологических факторов изменений духовно-религиозного пространства украинского общества. Исследована этапность изменений в религиозной активности украинской молодежи. Определены психологические последствия «революции достоинства» в сфере духовности и религиозной активности украинцев. 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*

Гуляс І.А.

Копінг-стратегії у контексті життєвих досягнень особистості

Гуляс Інеса Антонівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

Анотація. Розкрито теоретичний і емпіричний потенціал категорії копінг-стратегій. Акцентовано на ресурсному підході. Розглянуто окремі копінг-стратегії, копінг-ресурси, основні критерії, за якими будуються класифікації копінгової поведінки. Виокремлено життєстійкість як внутрішній фактор особистості, що впливає на її стійкість до психічного стресу, і характеризує міру здатності витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності. Виявлено різні рівні копінг-стратегій особистості у студентів 4-го курсу спеціальності „Початкова освіта” і вчителів початкових класів, що працюють, середнього та передпенсійного віку. Зазначено, що в досліджуваній вибірці переважає копінг, орієнтований на розв’язання завдання, що можна пояснити специфікою професії респондентів.

Ключові слова: досягнення, копінг-поведінка, копінг-стратегії, копінг-ресурси, життєстійкість, психологічний стрес

Постановка проблеми. Актуальність дослідження обумовлено вивченням копінг-поведінки чи копінг-стратегій суб’єкта задля співвладання зі стресовими ситуаціями, якими переповнене сучасне життя, і є очевидною. У цьому плані представлено незначну кількість праць, де б розглядалися вплив віку на вибір стратегій подолання у різні періоди дорослості та професійного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу психологічної літератури свідчать про те, що вивченню цієї проблеми присвячено праці [2; 3; 4; 7], де копінг розглядається як: спосіб психологічного захисту; схильність відповідати на стресові події, тобто сукупність індивідуально-особистісних особливостей; поведінка, що залежить від вимог довкілля, діючого стресора; динамічний процес зіткнення особистості зі стресовою ситуацією, що визначається особливостями їх взаємодії на різних стадіях цього процесу.

Наразі окреслена галузь досліджень є „молодою” і перебуває на етапі становлення: вона поєднує різні теоретичні підходи, звертається до аналізу широкої психологічної реальності, її методичний інструментарій недостатньо розроблено. Так, скажімо, поняття „співвладання” сьогодні може використовуватися при вивченні когнітивної оцінки людиною суб’єктивно складних ситуацій, характеризуючи поведінкові реакції на стрес, і як сукупність когнітивної та поведінкової активності суб’єкта в ході соціально-психологічної адаптації, а також у це поняття нерідко включається емоційна складова – як здатність людини до саморегуляції власних емоційних станів. Проте зауважимо, що за будь-яких трактувань поняття „співвладання” поєднує два акценти: на ситуацію, в якій діє суб’єкт, і на особистісні властивості, що проявляються в ній; яким би широким не було розуміння співвладання, воно неминуче апелює до процесу адаптації як власне фінітної функції: психологічне призначення співвладання полягає в забезпеченні адаптації людини до вимог ситуації.

У психологічній літературі досі немає термінологічної однаковості – в означенні як галузі досліджень, так і власне феноменології. Іншими словами, сьогодні даний термін віддзеркалює широку психологічну реальність.

Метою статті є вивчення стратегій співвладаючої поведінки особистості в різні періоди вікового і професійного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прагнення до успіху, досягнення – основа сучасної цивілізації. І справа не лише в дилемі Еріха 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 діянь. Самоактуалізація, саморозкриття не виключають, а передбачають успіх, визнання і, в підсумку, можливість „мати” [5, с. 75].

Життя людини, яка прагне до досягнень, є переживанням бажання і вольового напруження. Потрібно хотіти й дуже багато, щоб діяти, вирішувати проблеми та долати перешкоди.

Поняття „coping” походить від англійського „cope”, що означає „переборювати”, „справлятися”, „долати”, рідше – „боротися”, „битися” (С.К. Нартова-Бочавер, Н.П. Лапін). У зарубіжній психологічній літературі згаданий феномен уживається в поєднанні з іншими термінами: „coping-process”, „coping-mechanism”, „coping-behavior”, „coping-style”, „coping-strategy”, що в перекладі російською, відповідно, є: „копінг-процес”, „копінг-механізм”, „копінг-поведінка”, „адаптивна співвладаюча поведінка”, „копінг-стратегія”, „психологічне подолання”. Така кількість термінів указує передусім, на значущість досліджуваного явища для психології, і вимагає певних роз’яснень.

За Р. Лазарусом, копінг-поведінка (співвладаюча поведінка) – це постійно змінювані когнітивні та поведінкові зусилля, що докладаються людиною, задля того, аби справитися зі специфічними зовнішніми та внутрішніми вимогами, які надмірно напружують чи перевищують її ресурси.

Витоки психології подолання складних ситуацій поліаспектні як у теоретичному, так і в емпіричному плані. Йдеться про різні можливості, умови та способи подолання життєвих і професійних труднощів чи ситуацій. Співвладаюча поведінка реалізується за допомогою застосування копінг-стратегії на основі особистісних і довкільних копінг-ресурсів та є підсумком взаємодії блоків копінг-стратегій і копінг-ресурсів. Копінг-стратегії – це актуальні відповіді особистості на сприймаючу загрозу, спосіб управління стресом. Відносно стабільні особистісні та соціальні характеристики людей, що забезпечують психологічне тло для подолання стресу, і сприяють розвитку копінг-стратегій, розглядаються як копінг-ресурси [10; 13].

Ресурсний підхід акцентує на тому, що існує процес „розподілу ресурсів”, який пояснює той факт, що окремим людям вдається зберігати здоров’я й адаптуватися незважаючи на різні життєві обставини. Ресурсні теорії припускають, що існує певний комплекс ключових ресурсів, які „управляють” чи спрямовують

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 й емоційної допомоги з боку соціального середовища), так і особистісних (навички та здібності індивіда) (К. Муздибаєв). С. Хобфолл пропонує теорію збереження ресурсів, де розглядає два класи останніх: матеріальні та соціальні, чи пов'язані з цінностями. Так, скажімо, М. Селігман основним ресурсом у співвладанні зі стресом вважає оптимізм. Інші вчені одним з ресурсів, що впливають на використовувані копінг-стратегії, пропонують конструкт „життєстійкість”. Конструкт самоефективності, розроблений А. Бандурою, також можна розглядати як важливий ресурс, що впливає на копінг-поведінку. За Е. Фрайденберга, із самоефективністю пов'язані пізнавальні процеси, що стосуються до внутрішніх переконань людей про їх власну здатність і співвладання. Таке переконання в суб'єкта вказує на здатність до „центральної” організації й використання власних ресурсів, а також отримання ресурсів з довкілля.

Оскільки інтерес до копінг-стратегій виник у психології порівняно недавно та через складність власне феномену співвладання з труднощами, 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 виокремлюють три основні критерії, за якими будують ці класифікації: емоційний – проблемний: емоційно-фокусований копінг, спрямований на врегулювання емоційного реагування; проблемно-фокусований, спрямований на подолання проблеми або зміну ситуації, що викликала стрес; когнітивний – поведінковий: латентний внутрішній копінг передбачає когнітивне вирішення проблеми, метою якого є зміна стресогенної ситуації; відкритий поведінковий копінг – копінг-стратегія, що проявляється в поведінкових патернах; успішний – неуспішний: успішний копінг використовує конструктивні стратегії, які сприяють у подоланні стресогенної ситуації; неуспішний – використовує неконструктивні стратегії, що перешкоджають подоланню останньої [8, с. 29-30].

За такими критеріями може оцінюватися кожна стратегія копіngu, яка використовується суб'єктом. Опиняючись у складній ситуації, людина може використовувати як одну, так і кілька копінг-стратегій, причому стиль реагування може змінюватися в залежності від сфери життя, в якій він реалізується: сімейних стосунках, роботі, піклуванні про власне здоров'я тощо. В науковій літературі представлено інші класифікації вчених, які розглядають копінг-стратегії як специфічні поведінкові конкретизації процесів довільного контролю над дією [9, с. 296].

Серед психологічних моделей копіngu найпоширенішими є моделі, пов'язані з дослідженнями психологічного стресу. В теорії копінг-поведінки, заснованій на працях Р. Лазаруса і С. Фолкмана виокремлюють

базові копінг-стратегії: розв'язання проблем, пошук соціальної підтримки й уникнення.

Вченими (А. Бандурою, Л. Лазарусом, С. Фолкман, Г. Сельє,) виокремлено та вивчено внутрішні суб'єктивні умови, що впливають на стійкість людини до психічного стресу. Одним з таких внутрішніх факторів є життєстійкість (поняття введено Д. Кошаба, С. Мадді наприкінці 70-х років ХХ ст.), що характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності. За С. Мадді, життєстійкість є не особистісною якістю, а, радше, системою настанов чи переконань про себе, світ, взаємини зі світом, що, певною мірою, піддаються формуванню. Це диспозиція, що містить три порівняно автономних компоненти: включеність, контроль, прийняття ризику.

Т.М. Титаренко [11, с. 212] вважає, що компонентами життєстійкості є довіра життю і світу, вірність собі, розвинутий внутрішній контроль, вміння долати перешкоди, бажання випробувати власні сили. Довіряючи плину свого життя, людина готова приймати його світлі й темні сторони. Вона знає, що виключно сприятливих умов, постійно попутного вітру, суцільного везіння не буває, і тому готова перечекати негоду чи подолати перешкоди. Вірність собі є здатністю вірити у свої сили, в істинність, цінність своїх інтересів, звичок, діяльності. Внутрішній контроль передбачає можливість регулювати свої емоційні стани, формувати навички самоопанування, активно впливаючи на хід подій. Життєстійка людина бажає випробувати свої сили, твердо знаючи, що життя – це зміни, а не консервативна стабільність. Резюмуючи, можна сказати, що „життєстійкість” є особливим патерном установок і навичок, що дозволяють перетворити зміни на можливість; своєрідною операціоналізацією введеного П. Тілліхом поняття „мужність бути”.

Крім атитюдів, життєстійкість містить такі базові цінності, як кооперація, довіра і креативність.

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

Життєстійкість є сутнісним модусом цілісної особистості. Розвиток людства йде шляхом екстремізації життєстійкості як ознаки наявності потенціалу. Потенціал подолання драматичних обставин життя визначається передусім змістом, силою, конфігурацією загального особистісного потенціалу, частково ірраціонального, неусвідомлюваного, нерегульованого, а частково усвідомленого, вже проявленого, випробуваного [6, с. 380].

Зазначимо, що поняття „життєстійкість” не тотожне поняттю „копінг-стратегій”, чи стратегій співвладання, з життєвими труднощами. На думку Лазаруса і Фолкмана, це стратегії, спрямовані на подолання життєвих труднощів: стратегію дистанціювання, стратегію самоконтролю, стратегію пошуку соціальної підтримки, стратегію прийняття відповідальності, стратегію уникнення, стратегію планового розв'язання проблеми й стратегію переоцінки. Отже, копінг-стратегії – це прийоми, алгоритми дії, звичні й традиційні для

особистості, водночас як життєстійкість – риса особистості, установка на виживання; копінг-стратегії можуть набувати як продуктивної, так і непродуктивної форми, навіть призводити до регресу, а життєстійкість – риса особистості, що дозволяє справитися з дистресом ефективно і завжди 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].

У дослідженні взяли участь 156 осіб (з них: 90 студентів спеціальності „Початкове навчання” віком 20-21 року, 66 учителів початкових класів, що працюють, – 35-40 і 55-60 років (початку ранньої і середньої дорослості, за Г. Крайгом) жіночої статі (у зв'язку зі специфікою професії) з вищою освітою. Дослідження проводили на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та Чернівецького інституту післядипломної педагогічної освіти.

Результати емпіричного дослідження представлено в таблиці 1 нижче.

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

Кількість досліджуваних, вік	Копінг, орієнтований на:	Рівні опінг-стратегій			
		Дуже низький	Низький	Середній	Високий
n = 90 (20-25 років)	Розв'язання завдання	0	16,67	74,4	8,89
	Емоції	14,44	53,33	28,89	3,33
	Уникнення	1,1	53,33	44,44	1,1
n = 48 (35-40 років)	Розв'язання завдання	0	4,17	66,67	29,17
	Емоції	2,08	60,42	33,33	4,17
	Уникнення	2,08	47,92	47,92	2,08
n = 18 (55-60 років)	Розв'язання завдання	0	0	61,11	38,89
	Емоції	0	27,78	55,56	16,67
	Уникнення	0	55,56	44,44	0

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 копіngu переважає у респондентів середнього і передпенсійного 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 старшому товаристві (16,67%). Дуже низький рівень прояву копіngu, 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 специфіку. 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 копіngu

(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 порівняно з іншими сприймає стресову подію як менш стресову, має більше шансів її подолати; особистості з високим рівнем вірності собі, стикнувшись із негативною подією, пояснюють її передусім зовнішніми, нестабільними і специфічними 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 заслугу;

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.

ЛІТЕРАТУРА

- Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии. –Э-ресурс: http://www.5ka.su/ref/psychology/0_object_21165.html.
- Бильгильдеева Т.Ю., Крюкова Т.Л. О возрастных аспектах копинг-поведения // Личность и общество: актуальные проблемы современной психологии. Материалы Всероссийского симпозиума. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, РПО, 2000. – С. 81-82.
- Бодров В.А. Психологический стресс : развитие и преодоление. – М.: ООО «ПЕРСЭ», 2006. – 528 с.
- Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. – С.-Пб.: «Питер», 2009. – 336 с.
- Дружинин В.Н. Варианты жизни. – С.-Пб.: Питер, 2010. – 156 с.
- Життєві домагання особистості: колективна монографія / [Титаренко Т.М., Лебединська І.В., Алікіна Н.В. та ін.]. – К.: „Педагогічна думка”, 2007. – 453 с.

7. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. – М.: «Академический проект», 2005. – 240 с.
8. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2005. – 992 с.
9. Психотерапевтическая энциклопедия / [ред. Б.Д. Карвасарский]. – С.-Пб.: Питер, 2002. – 1024 с.
10. Сирота Н.А. Копинг – поведение в подростковом возрасте: дис. ... доктора мед. наук. – Бишкек, 1994. – 456 с.
11. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості. – К.: Марич, 2009. – 232 с.
12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.
13. Ялтонский В.М. Копинг – поведение здоровых и больных наркоманией: дис. ... доктора мед. наук. – С.-Пб., 1995. – 472 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Alexandrova L.A. To the concept of resilience in psychology. – On-line: http://www.Ska.su/ref/psychology/0_object21165.html
2. Bilgildeeva T.Yu., Kryukov T.L. About age aspects of coping behavior // individual and society: problems of modern psychology. Proceedings of the All-Russian symposium. - Kostroma: Publishing house of KSU named after N.A. Nekrasov, RPO, 2000. - P. 81-82.
3. Bodrov V.A. Psychological stress: development and overcoming. - M.: ООО "PERSE", 2006. - 528 p.
4. Vodopyanov N.E. Psychodiagnostics stress. - Saint-Petersburg: "Piter", 2009. - 336 p.
5. Druzhinin V.N. Embodiments life. - Saint-Petersburg: Piter, 2010. - 156 p.
6. Life harassment personality: Collective monograph / [Titarenko T.M., Lebedynska I.V., Alikina N.V. et al.]. - K.: "Pedagogical Thought", 2007. - 453 p.
7. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Psychology of professional destruction. - M.: "Academic Project", 2005. - 240 p.
8. Malkin-Puff I.G. Psychosomatics: A Handbook of Practical Psychology. - M.: Eksmo, 2005. - 992 p.
9. Psychotherapeutic encyclopedia / [ed. B.D. Karvasarsky]. - Saint-Petersburg.: Peter, 2002. - 1024 p.
10. Sirota N.A. Coping - behavior in adolescence: dis. ... dr. med. sciences. - Bishkek, 1994. - 456 p.
11. Titarenko T. Modern psychology of personality. - K.: Maric, 2009. - 232 p.
12. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov GM Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups. - M.: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2005. - 490 p.
13. Yaltonsky V.M. Coping - behavior of healthy and drug addicts: dis. ... dr. med. sciences. - S-Pb, 1995. - 472 p.

Gulyas I.A. Coping-strategies in the context of vital achievements of personality

Abstract. Theoretical and empiric potential of category of coping-strategys. An accent is done on resource approach. Private coping-strategys, coping-resources, basic criteria of construction of classification of coping behavior, are considered. Vitality as internal factor of personality, that influences on her firmness to psychical stress, is distinguished, and to characterize the degree of ability to maintain a stress situation, saving internal balanced and not reducing success of activity. The different levels of coping-strategys of personality are educed for the students of 4-th course of speciality "Primary education" and working teachers of initial classes of middle and pre-pension age. It is marked that coping decision-oriented task prevails in an investigational selection, that it is possible to explain the specific of profession of respondents.

Keywords: *achievements, coping-behavior, coping-strategys, coping-resources, vitality, psychological stress*

Гуляс И.А. Копинг-стратегии в контексте жизненных достижений личности

Аннотация. Раскрыто теоретический и эмпирический потенциал категории копинг-стратегий. Сделано акцент на ресурсный подход. Рассмотрены частные копинг-стратегии, копинг-ресурсы, основные критерии построения классификации копингового поведения. Выделено жизнестойкость как внутренний фактор личности, который влияет на ее стойкость к психическому стрессу, и характеризует степень способности выдерживать стрессовую ситуацию, сберегая внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. Выявлено 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 задания, что можно объяснить спецификой профессии респондентов.

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

Кернас А.В.

Психологическая коррекция предстартовых эмоциональных состояний у спортсменов, занимающихся различными видами единоборств

Кернас Андрей Вячеславович, соискатель кафедры теории и методики практической психологии Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологической коррекции предстартовых эмоциональных состояний спортсменов, занимающихся различными видами единоборств. Предлагается вариант решения проблемы. Описываются этапы проведенного исследования. Приводятся полученные результаты.

Ключевые слова: предстартовые эмоциональные состояния, психологическая коррекция, спортсмены-единоборцы

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 настоящее 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 большим, часто предельно 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 высокого 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 к стресс-факторам, сопряженным с реализацией спортивной соревновательной деятельности.

В итоге многие спортсмены, имеющие определенные задатки к занятиям спортом, так и 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 при условии проведения 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 очевидной та польза, которую сможет принести разработка методики психологической коррекции предстартовых эмоциональных состояний и ее последующее внедрение в педагогическую систему спортивной подготовки.

Анализ основных исследований и публикаций. Проведенный нами анализ позволили констатировать следующее:

Во-первых, как отмечают авторы Р.М. Муфтахина, А.Н. Блеер, Э.Ш. Шаяхметова, спортивные виды единоборств – это специфический вид человеческой деятельности, которой присущи следующие особенности: оперативный характер деятельности, высокая психическая напряженность, динамизм, нестационарные условия решения задач, зависимость результата от особенностей противодействия соперника в часто меняющихся стрессогенных условиях явно выраженного конфликтного взаимодействия [2, С. 28; 4, С. 76].

Во-вторых, на настоящее время в психологии спорта ученые выделяют три предстартовых эмоциональных состояния:

Предстартовая лихорадка. Впервые характерные особенности, свойственные данному феномену были описаны О.А. Черниковой в 1937 году [7]. Предстартовая лихорадка представляется в следующих особенностях. Основное что определяет ее интенсивность и содержание – это повышенное возбуждение нервно-психической сферы. Проявляется при большом желании достичь успеха, сопровождаемом сильным эмоциональным возбуждением, в эмоциональной сфере наблюдается неустойчивость переживаний (одни переживания быстро сменяются другими, противоположными по характеру), что в поведении приводит к капризности, упрямству и грубости, чрезмерной раздражительности, часто ведущей к напряженным отношениям с окружающими, вплоть до открытых конфликтов.

Спортсмен проявляет суетливость, торопливость, неадекватно реагирует на обычные раздражители. Ухудшается способность к расслаблению, нарушается координация движений. Свои возможности спортсмены, находящиеся в состоянии предстартовой лихорадки часто переоценивают, а возможности соперника считают ограниченными, то есть проявляют самоуверенность. Бывают также случаи проявления страха. Все эти признаки предстартовой лихорадки сопровождаются изменением физиологических показателей.

Эмоциональное состояние предстартовой апатии чаще всего бывает вызвано чрезмерным по силе оказы-

ваемого воздействия и длительностью 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 – это те спортсмены, которые оказываются пораженными предстартовой лихорадкой. Если представить, что у человека есть «нервная энергия» то ее запасы за дни и часы «лихорадки» 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, неспособности «собраться» к моменту старта, урежением и отсутствием равномерности пульса. Ощущение развивающейся физической слабости порождает отсутствие желания испытывать напряжение и преодолеть его. [3, 8 и др].

Эмоциональное состояние боевой готовности (воодушевление) однозначно признано подавляющим 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, энергии и активности, у него возникает своеобразное вдохновение. Он уверен в успехе, с нетерпением ожидает старта, намерен с полной отдачей сил и до конца бороться за достижение цели. Внимание сконцентрировано на предстоящей деятельности, мышление осуществляется быстро, характеризуется критичностью и гибкостью. Спортсмен обладает высокой помехоустойчивостью к неблагоприятным факторам (критическим замечаниям тренера, судейским ошибкам, негативной реакции зрителей, провокациям соперников и т. д.). к старту он готовится тщательно и организовано, ясно помнит, что ему надо учесть и использовать в своем выступлении. Находясь в эмоциональном состоянии боевой готовности, спортсмен испытывает высокий уровень мотивации к предстоящей или осуществляемой им деятельности [1, 8].

В-третьих, все методы эмоциональной коррекции условно можно разделить на две группы.

Первая группа методов, применяемая в психологическом сопровождении спортивной деятельности, направлена на достижение спортсменом релаксации.

Вторая группа методов направлена на достижение спортсменом 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 оба психолого-педагогических подхода, применяемых в практической работе специалистами азиатской и западной системы сопровождения спортивной деятельности, являются 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.

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 школы и применить обе группы методов эмоциональной коррекции, сформировав у спортсменов-единоборцев необходимые навыки, при практическом применении которых они смогут в зависимости от текущих задач, связанных с осуществлением спортивной деятельности на конкретном ее этапе, активно использовать методы, направленные на релаксацию либо мобилизацию, в зависимости от сложившейся необходимости.

Целью данной статьи является описать разработанную методику коррекции предстартовых эмоциональных состояний

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 психодиагностики: методика оценки психической надежности спортсмена В.Э. Мильмана, методика исследования оперативной оценки самочувствия, 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 тревожности (русская адаптация Ю.Л. Ханина).

Для диагностики формально-динамических и качественных показателей исследуемых феноменов в соответствии с правилами психодиагностики и психометрии, а также для проведения формирующего эксперимента нами были разработаны 2 методики:

1. Методика диагностики предстартовых эмоциональных состояний спортсменов-единоборцев (свидетельство о регистрации авторского права на произведение №39357)

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

Разработанная нами методика психологической коррекции эмоциональных предстартовых состояний спортсменов-единоборцев по срокам проведения рассчитана 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 дальнейшей работы по средствам методов вербальной гетерорегуляции, применяемых в ходе беседы:

– убеждение – основной целью ставилось убедить спортсменов в необходимости участия в эксперименте и добросовестного исполнения методических указаний;

– рациональное внушение – в ходе которого спортсменам раскрывались реальные перспективы роста, приводились конкретные примеры звезд большого спорта, которые добились успеха в спортивной деятельности по средствам применения методик психокорректирующего воздействия. Особо делался акцент на возможности овладения методиками, позволяющими достигать релаксации и дремотного состояния как фундаментальной первоосновы, необходимой для дальнейшей работы.

В течение первого месяца нами систематически проводились групповые сеансы аутотренинга и нервно-мышечного расслабления. Также для самостоятельной работы в домашних условиях спортсменам были выданы методические указания в виде аудиозаписей дисков в стандарте MP-3 и напечатанных информационных листов

Начиная со второго месяца нами проводилась работа, направленная на повышение психоэмоциональной устойчивости к стрессогенным ситуациям соревновательной деятельности и роста технического мастерства спортсменов-единоборцев. На данном этапе после достижения спортсменом релаксации и последующего перехода в дремотное состояние, ему по средствам применяемых методов: идеомоторной тренировки, сенсобилизации и варианта гипноидеомоторной тренировки «репортаж» было сделано внушение на переживание различных ситуаций, возникающих в ходе спортивного противостояния на соревнованиях. Для создания большей реалистичности воображаемой ситуации нами использовались аудиозаписи, создающие звуковой фон спортивных соревнований (музыкальное сопровождение выхода участников, оглашение анонсом весовой категории, возраста и послужного списка участников, громкие аплодисменты и крики болельщи-

ков, команды судьи, подсказки тренера и т.д.). При этом во всех созданных искусственным путем воображаемых ситуациях спортсмен выглядел наилучшим образом, демонстрируя отличную психологическую и физическую подготовку, он проводит идеально выверенные технические действия, в результате которых одерживает яркую убедительную победу. Со временем, по мере адаптационного привыкания спортсмена к используемой методике, время проводимого сеанса удлиннялось, а внушаемые ситуации становились более разнообразными. Спортсмену внушалось, что он встречается с соперниками, разными по своим антропометрическим данным, манере ведения боя (схватки), в том числе и левшой. Согласно проводимому внушению спортсмену предстоял ряд спаррингов, в ходе каждого из которых он неизменно выходил победителем. Во время перерывов между спаррингами ему внушалось, что он абсолютно спокоен и в меру расслаблен, но за пять минут до начала очередного спарринга становится максимально собранным. После завершающей победы спортсмену внушалась торжественная церемония награждения. Для самостоятельной 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 предназначена к выполнению непосредственно перед началом тренировочно-подготовительной либо соревновательной деятельности и содержал следующие методические рекомендации: спортсмен одевал наушники и включал плеер с записью, создающей звуковой фон монотонной игры на барабане, скреплял свои руки в замок таким образом, чтобы пальцы перекрещивались между собой, и выполнял разминающие запястья движения, одновременно проговаривая вслух составленные психологические установки.

Обработка полученных данных осуществлялась на базе научно-технического центра Одесской национальной академии связи имени О.С. Попова с помощью математической статистики: определения среднего арифметического, определения коэффициента парной корреляции Пирсона. Для проверки вероятности разницы средних значений мы использовали t-критерий Стьюдента. Процедура обработки данных осуществлялась с помощью компьютерной программы SPSS v 10.0.5 for Windows.

Для определения эффективности воздействия психологической коррекции, сопоставим и проанализируем изменения контрольных признаков, измеренных в группах испытуемых до и после формирующего эксперимента, полученные в результате применения методик 1-7.

Результаты и их обсуждение. Сравним эмпирическое (расчетное) распределение исследуемых признаков с теоретическими законами их распределения и установим степени согласованности их изменений, их сопряженность и корреляцию между ними.

По каждому показателю найдены различия значений этого показателя до и после проведения формирующего эксперимента. Видно, что, в основном, эти различия положительны, причем как в основной, так и в контрольной группах.

Таблица 1. Таблица итоговых показателей до и после проведения формирующего эксперимента

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

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

Методики и характеристики			Основная группа (245 чел.)						Контрольная группа (48 чел.)				
			Максимальное увеличение	Минимальное увеличение	Среднее увеличение	Количество отрицат.	Медиана	Максимальное увеличение	Минимальное увеличение	Среднее увеличение	Количество отрицат.	Медиана	
Методика 1	Предстартовое эмоциональное состояние	Боевая готовность	7	119	-438	22,76	5	13	42	-2	1,58	17	1
		Лихорадка	9	256	-245	-40	13	-16	4	-47	-1,25	28	1
		Апатия	11	92	-87	-11,4	19	-5	4	-13	-0,35	23	-0,5
Методика 2	Психическая надежность	СЭУ – соревновательно-эмоциональная устойчивость	13	17	-41	2,76	6	2	4	-3	0	19	0
		Уровень СР	15	13	-2	1,82	12	2	3	-1	0	15	0
		МЭ – мотивационно-энергетический потенциал	17	15	-14	2,34	14	1	2	-3	0,174	16	0
		СтП – стабильность помехоустойчивость	19	9	-8	1,65	10	1	3	-9	-0,26	17	0
		Эмоц. реакции	21	6	-4	0,62	33	1	1	-1	0,09	7	0
Методика 3	САН	Активность	23	49,7	-47,5	0,01	18	0,3	1	-1	0,02	12	0,1
		Самочувствие	25	55,5	-0,9	0,49	15	0,2	0,9	-0,7	0,11	6	0,1
		Настрой	27	2,8	-32,5	0,11	15	0,2	1,4	-1	0,1	11	0,1
Методика 4	Ситуативная и личностная тревожность	Шкала самооценки ситуативной тревожности	29	7	-18	-4,95	2	-4	5	-4	0,73	10	1
		Шкала самооценки личностной тревожности	31	3	-17	-4,87	3	-4	3	-2	0,35	11	0

Но распределения всех рассматриваемых показателей не являются нормальными (Алгоритм расчета предусматривает применение математических методов проверки на «нормальность», однако типичная гистограмма (см. Гистограмму частот показателя «Методика 5. Инициативность (выраженность)» рис. 1) показывает, что имеется значительный перекосяк: кривая распределения по внешнему виду сильно отличается от привычного колокола кривой Гаусса).

Для более полного описания ситуации составляем таблицы, в которых для каждого показателя указаны

наименьшее встретившееся значение разности значений показателя, её наибольшее значение и рассчитаны среднее значение разности и медиана (Медиана – это то значение показателя, для которого количество значений, меньших этой величины совпадает с количеством значений, больших этой величины. Известно, что медиана в случае «перекошенных» данных лучше описывает «среднее», чем среднее арифметическое. Различие между медианой и средним арифметическим – свидетельство «перекосяка» данных и «ненормальности» распределения).

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

			Контрольная группа (48 чел.)						
			Максимальное увеличение	Минимальное увеличение	Среднее увеличение	Количество отрицат.	Медиана		
Методика 5	Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов Стамбуловой	Целеустремленность	Выраженность	7	9	-2	1,86	1	2
			Генерализованность	9	11	-2	1,86	2	2
		Смелость	Выраженность	11	4	-3	1,58	2	2
			Генерализованность	13	3	-6	1,23	3	2
		Настойчивость	Выраженность	15	4	1	1,88	0	2
			Генерализованность	17	4	-2	1,96	1	2
		Инициативность	Выраженность	19	4	-2	1,75	2	2
			Генерализованность	21	3	0	1,79	0	2
		Самообладание	Выраженность	23	4	-1	1,75	1	2
			Генерализованность	25	3	-2	1,65	1	2
Методика 6	Соревновательная личностная тревожность		27	2	-5	-1,5	4	-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)

			Основная группа (245 чел.)						
			Максимальное увеличение	Минимальное увеличение	Среднее увеличение	Количество отрицат.	Медиана		
Методика 5	Самооценка волевых качеств студентов-спортсменов Стамбуловой	Целеустремленность	Выраженность	7	15	-3	4,77	3	5
			Генерализованность	9	19	-1	4,98	2	5
		Смелость	Выраженность	11	16	0	4,62	0	4
			Генерализованность	13	18	-1	4,64	1	4
		Настойчивость	Выраженность	15	17	-7	4,05	3	4
			Генерализованность	17	16	0	4,36	0	4
		Инициативность	Выраженность	19	15	-5	4,26	3	4
			Генерализованность	21	16	-3	4,5	1	4
		Самообладание	Выраженность	23	22	0	5,4	0	4
			Генерализованность	25	24	-6	5,6	1	5
Методика 6	Соревновательная личностная тревожность		27	21	-15	-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)

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

характеризующее разброс значений параметра.

Из математической статистики известно, что если среднее (медиана) разностей близка 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 близки по величине к стандартному отклонению, следовательно, возрастание параметра статистически надежно.

Для всех параметров была исследована взаимосвязь между параметрами методом корреляционного анализа Пирсона.

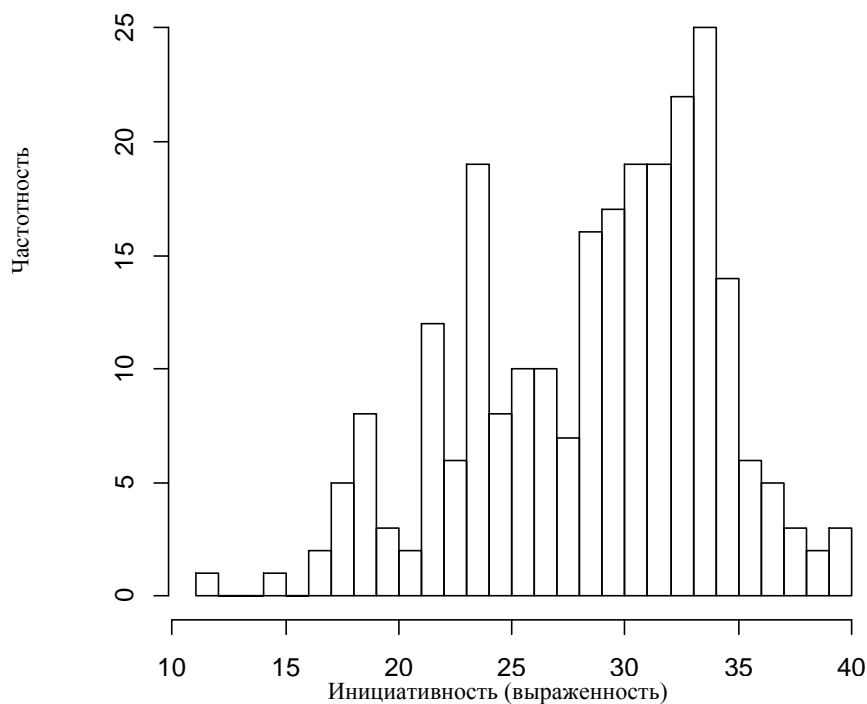


Рис. 1. Методика 5 (Самооценка волевых качеств по Стамбуловой)

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

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

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

	Стандартное отклонение до	Стандартное отклонение после	Медиана разности
7	6,38	5,92	5
9	6,68	6,40	5
11	5,71	5,09	4
13	5,82	5,35	4
15	5,45	5,23	4
17	5,47	5,39	4
19	5,67	5,47	4
21	5,71	5,72	4
23	6,71	5,26	4
25	6,93	5,38	5
27	5,90	5,24	-2
29	8,37	7,27	4
31	9,02	8,08	5

Коэффициент корреляции Пирсона вычислялся по формуле:

$$r_{xy} = \frac{\Sigma(X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\Sigma(X - \bar{X})^2(Y - \bar{Y})^2}} \quad \left. \vphantom{r_{xy}} \right\} (2)$$

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n X_i, \quad \bar{Y} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n Y_i,$$

где

r_{xy} – коэффициент корреляции произведения моментов Пирсона;

x_j и y_j – сравниваемые количественные признаки;

n – число сравниваемых наблюдений.

(Расчеты проведены в рекомендуемых статистических компьютерных программах Statistica, SPSS или Excel последних версий).

Коэффициент детерминации r^2_{xy} 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_{xy} , 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»;

– среди коэффициентов детерминации r^2_{xy} , вычисленных для показателей одного и того же испытуемого для пар разных методик, преобладают значения, близкие к 0,5, т.е. между исследуемыми параметрами наличествует преимущественно слабая связь.

Выводы. По итогам проведенной нами научно-исследовательской работы мы можем констатировать следующее:

Во-первых, психологическое сопровождение спортивной деятельности играет решающую, хотя и не единственную роль в достижении поставленной цели – победы.

Во-вторых, благодаря психологическому сопровождению спортивной деятельности можно существенно минимизировать психические и физические потери спортсменов.

В-третьих, на основании анализа и сопоставления данных психодиагностических методик, полученных до и после проведения программы корректирующего воздействия, а также наблюдения за ростом уровня спортивного мастерства, мы можем констатировать положительное влияние предлагаемой нами программы психологического сопровождения спортивной деятельности в различных видах единоборств как на состояние психического и физического здоровья спортсменов, так и на эффективность их спортивной деятельности в целом. Также считаем необходимым обратить внимание на то, что при апробации изложенной нами методики не наблюдалось отрицательных факторов влияния ни в одной из исследуемых возрастных групп спортсменов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А.В. Психология спорта высших достижений. / Анатолий Васильевич Алексеев. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – 76 с.
2. Блеер А.Н. Психологические факторы обеспечения устойчивости психомоторных действий в единоборствах. – «Тренер» - Журнал в журнале. «Теория и практика физической культуры». / А.Н. Блеер. – 2006. – №6 – С. 28-31.
3. Ильин Е.П. Психология спорта. Серия «Мастера психологии». / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2008. – 352 с.
4. Муфтахина Р.М., Шаяхметова Э.Ш. Оценка некоторых психофизиологических функций единоборцев в ходе тренировочных нагрузок / Р.М. Муфтахина, Э.Ш. Шаяхметова // Теория и практика физической культуры. – 2009. – №4. – С. 76-77.
5. Найдиффер Р. Тревожность и выступления спортсменов в соревнованиях // Психология спорта: Хрестоматия. / Сост. А.Е. Тарас / Р. Найдиффер. – М.: АСТ; Харвест, 2007. – С. 79-96.
6. Слободяник А.П. Психотерапия, внушение, гипноз. 4-е изд., испр. и доп. / А.П. Слободяник. – Киев: «Здоров'я», 1982. – 373 с.
7. Черникова О.А. Спортивная лихорадка / О.А. Черникова // Теория и практика физической культуры. 1937. №3. С. 269-275.
8. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы и. / Ю.В. Щербатых. – СПб.: Питер, 2008. – 256 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Alekseev A.V. Psychology of sports. / Anatoly V. Alexeev. - M.: Physical Culture and Sports, 1979. - 76 p.
2. Blair A.N. Psychological factors of sustainability psychomotor actions in the martial arts. - "Coach" - Journal magazine. "Theory and Practice of Physical Culture. / AN Blair. - 2006. - №6 - S. 28-31.
3. Ilyin E.P. Sports Psychology. Series "Masters of psychology." / Evgeny Pavlovich Ilyin. - SPb.: Publishing house "Piter", 2008. - 352 p.
4. Muftahina R.M., Shayakhmetova E.Sh. Evaluation of some physiological functions in single combat training loads / R.M. Muftahina, E.Sh. Shayakhmetova // Theory and Practice of Physical Culture. - 2009. - №4. - S. 76-77.
5. Naydiffer R. Anxiety and performance of athletes in competitions // Sports Psychology: Reader / Comp. A.E. Taras / R. Naydiffer. - M.: AST; Harvest, 2007. - S.79-96.
6. Slobodjanik A.P. Psychotherapy, suggestion, hypnosis. 4th ed., rev. and add. / A.P. Slobodjanik. - Kiev: "Health Protection", 1982. - 373 p.
7. Chernikova O.A. Sports fever / O.A. Chernikov // Theory and Practice of Physical Culture. 1937. №3. S. 269-275.
8. Schherbatykh Yu.B. Psychology of stress and methods and. / Schherbatykh Yu.B. - SPb.: Piter, 2008. - 256s.

Kernas A.V. Psychological correction prelaunch emotional states in athletes engaged in different kinds of martial arts

Abstract. The article is devoted to the psychological correction problem in combat sports athletes prelaunch emotional states. The psychological correction problem in combat sports athletes prelaunch emotional states is discussed. The solutions to problems are offered.

Keywords: prelaunch emotional states, psychological correction, combat sports athletes

Кушніренко К.О.

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

Кушніренко Катерина Олегівна, аспірант кафедри психології
Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна

Анотація. У статті проаналізовано результати емпіричного 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 виокремлених шляхом експертного оцінювання.

Зроблено висновок, що спеціаліст банківської сфери характеризується наступними основними ознаками: - адекватна самооцінка і реалістичний рівень домагань; - дуже низький рівень соціальної фрустрованості; - екстравертований тип вищої нервової діяльності; - підозрілість та напруженість у виконанні робочих завдань; - інтернальний тип суб'єктивного контролю; - спрямованість на діяльність (роботу) з мотивацією на самоствердження в праці.

Ключові слова: банківська сфера, спеціаліст, фактор, професійно-важливі якості, індивідуально-психологічні якості

Вступ. На сьогодні, банківська сфера, є дуже розвинутою та великою складовою суспільного життя. Вимоги до працівників банківської сфери суттєво змінюються, і ще тільки зростають завдяки економічним і суспільним ризикам, завдяки зростання конкуренції між банками, зростанням життєвих потреб, виходом банків на світовий ринок. Таким чином, основну увагу треба звернути не тільки на послуги банку та його імідж, а на кропіткий підбір персоналу, на його адаптованість до роботи, оскільки клієнт обере саме той банк, який запропонує висококваліфіковане, гармонійне і швидке обслуговування. [6]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки, аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових джерел показав, що вимоги до професійного працівника банківської сфери були розроблені ще в середині минулого століття, при чому розширеної професіограми спеціаліста банківської сфери так і не було розроблено, то актуальність аналізу діяльності працівників банківської сфери є підтвердженою. Питанням вивчення професіографії фахівців різних галузей досліджувалось такими науковцями: С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі – підприємницька діяльність, В.А. Бодров, Є.Ф. Зеєр, Є.А. Клімов, Н.М. Сушко – банківська сфера, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк – корабельні спеціалісти, Л.М. Карамушка, О.А. Філь, О.В. Креденцер – освітня та підприємницька сфера, Н.А. Данілічева, М.М. Гаврилов, Н.А. Чіжов, С.М. Миронець, О.В. Тімченко – фахівці рятувальних підрозділів, В.І. Осьодло, Г.М. Ржевський – військові оператори та інші. [1, 2, 3, 4, 6, 7]

Мета статті: здійснити опис професійно-важливих та індивідуально-психологічних якостей спеціалістів банківської сфери.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. З метою зменшення кількості детальних ознак професійно-важливих та індивідуально-психологічних якостей спеціалістів банківської сфери та переходу до більш узагальнених характеристик, було використано факторний аналіз масиву даних отриманих за методиками, спрямованих на дослідження емоційно-вольової, особистісної, комунікативної та мотиваційної сфер особистості, і дало можливість створення психологічного портрету, психограми спеціаліста банківської сфери.

Отже, для згрупування показників у певні групи нами був здійснений факторний аналіз методом голо-

вних компонент з факторним обертанням Варимакс. Обробка даних проводилася за допомогою пакету програми SPSS. [5]

При цьому дослідженні було виявлено 18 факторів, але для інтерпретації на основі дисперсійних відсотків виділених факторів було обрано 5 факторів, сукупна доля пояснювальної дисперсії яких становить 45%.

Таким чином, перший фактор має навантаження – 13,972 %, другий – 10,162 %, третій – 7,198 %, четвертий – 7,054 % та п'ятий – 6,208 %.

Перший фактор характеризує самооцінку спеціалістів банківської сфери, їх рівень домагань (14 показників). Включає в себе наступні показники: рівень домагань здоров'я (з факторним навантаженням – 0,770), самооцінка здоров'я (0,543), рівень домагань розумових здібностей (0,847), самооцінка розумових здібностей (0,770), рівень домагань характер (0,896), самооцінка характер (0,842), рівень домагань авторитету ровесників (0,831), самооцінка авторитет у ровесників (0,798), рівень домагань цілеспрямованість (0,844), самооцінка цілеспрямованість (0,767), рівень домагань зовнішність (0,791), самооцінка зовнішність (0,662), рівень домагань впевненість у собі (0,879), самооцінка впевненість у собі (0,704). *Другий фактор* характеризує соціальну фрустрованість спеціалістів банківської сфери, а саме описує емоційно-вольову сферу (11 показників). Включає в себе наступні показники: рівень соціальної фрустрованості – (з факторним навантаженням – 0,856), задоволеність змістом своєї роботи в цілому (0,473), задоволеність своїм положенням в суспільстві (0,776), задоволеність житлово-побутовими умовами (0,809), задоволеність стосунками з чоловіком/дружиною (0,684), задоволеність стосунками з дітьми (0,446), задоволеність стосунками з батьками (0,430), задоволеність стосунками з друзями (0,527), задоволеність проведенням дозвілля (0,764), задоволеність можливістю проводити відпустку (0,797), задоволеність 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), експресивність (0,846), сміливість (0,796). *Четвертий фактор* характеризує таку складову особистісної сфери, як емоційна стійкість спеціалістів банківської сфери (7 показників). Включає в себе наступні показники: задоволеність взаємостосунками з суб'єктами своєї

професійної діяльності (0,441), задоволеність сферою послуг і побутового обслуговування (0,532), нейротизм (0,635), емоційність (-0,686), підозрілість (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), комунікабельність (0,441), мрійливість (-0,420), самодисципліна (0,422), спрямованість на діяльність (роботу) (0,917), мотиви самоствердження в праці (0,885).

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

З метою виявлення головних професійно-важливих та індивідуально-психологічних якостей спеціалістів банківської сфери у трьох різних групах використано факторний аналіз масиву даних отриманих за методами, спрямованих на дослідження емоційно-вольової, особистісної, комунікативної та мотиваційної сфер особистості.

Факторний аналіз проводився для кожної групи окремо методом головним компонент з факторним обертанням Варимакс. Спеціалістів банківської сфери було поділено на три групи по критерію ефективності діяльності, яка визначалась шляхом експертного оцінювання за 10-ти бальною шкалою, де 1-3 бали – низька ефективність, 4-6 балів – середня ефективність та 7-10 балів – висока ефективність. Таким чином, перша група – спеціалісти банківської сфери з низькою ефективністю діяльності; друга група – спеціалісти банківської сфери з середньою ефективністю діяльності; третя група – спеціалісти банківської сфери з високою ефективністю діяльності;

Отже, для згрупування показників у певні групи нами був проведений факторний аналіз. При цьому дослідженні для всіх трьох груп для інтерпретації було відібрано п'ять факторів з відсотком дисперсії більше 5.

Таким чином, для першої групи виявлені наступні фактори: перший фактор має навантаження – 31,792 %, другий – 23,012 %, третій – 18,686 %, четвертий – 15,021 % та п'ятий – 11,488 %.

Перший фактор характеризує самооцінку та рівень домагань, а також соціальну фрустрованість, тобто описує емоційно-вольову сферу (25 показників). Включає в себе наступні показники: шкала інтернальності в області сімейних відносин (0,787), спрямованість на себе (-0,840), рівень домагань здоров'я (0,828), рівень соціальної фрустрованості (0,833) самооцінка здоров'я (0,737), рівень домагань розумових здібностей (0,920), самооцінка розумових здібностей (0,882), рівень домагань характер (0,961), самооцінка характер (0,959), рі-

вень домагань авторитету ровесників (0,924), самооцінка авторитет у 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 житлово-побутовими умовами (0,662), задоволеність стосунками з чоловіком (дружиною) (0,815), задоволеність стосунками з батьками (0,815), задоволеність стосунками з дітьми (0,815), задоволеність проведенням дозвілля (0,785), задоволеність можливістю проводити відпустку (0,803). *Другий фактор* характеризує емоційність та локус контролю особистості (9 показників). Включає в себе наступні показники: шкала інтернальності в області виробничих відносин (-0,977), шкала інтернальності в області здоров'я та хвороби (0,722), емоційність (0,418), експресивність (0,735), мрійливість (0,882), тривожність (0,898), мотиви самоствердження в праці (0,688), задоволеність ситуацією в суспільстві (0,519), задоволеність можливістю вибору місця роботи (0,734). *Третій фактор* характеризує спрямованість та мотивацію (13 показників). Включає в себе наступні показники: шкала інтернальності в області досягнень (0,418), шкала інтернальності в області міжособистісних відносин (0,520), підозрілість (0,890), спрямованість на діяльність (0,727), спрямованість на спілкування (0,679), доміантність (0,974), дипломатичність (0,457), радикалізм (0,846), конформізм (-0,736), нонконформізм (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 інтернальності (0,466), шкала інтернальності в області невдач (0,676), самодисципліна (0,635), задоволеність своєю освітою (0,665), задоволеність змістом своєї роботи в цілому (0,680), задоволеність взаємостосунками з колегами по роботі (-0,863).

Таким чином, спеціаліст банківської сфери з низькою ефективністю діяльності характеризується наступними основними ознаками: - завищена самооцінка і рівень домагань; – задоволеність особистою сферою життя, але незадоволеність професійною сферою; - екстернальність у сфері виробничих відносин, але водночас інтернальний тип середній рівень інтернального типу суб'єктивного контролю взагалі; – екстравертований тип вищої нервової діяльності; – спрямованість на діяльність та спілкування з мотивацією на соціальну значимість праці; – дипломатичність, нонконформізм, емоційність, комунікабельність та доміантність 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 характер (0,847), самооцінка характер (0,878), рівень домагань авторитету ровесників (0,801), самооцінка авторитет у ровесників (0,785), рівень домагань 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 фрустрованість (18 показників). Включає в себе наступні показники: шкала загальної інтернальності (-0,883), шкала інтернальності в області досягнень (-0,660), шкала інтернальності в області невдач (-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 фрустрованості (0,737), задоволеність умовами професійної діяльності (0,836), задоволеність своїм положенням в суспільстві (0,940), задоволеність житлово-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 своїм способом життя в цілому (0,820). *Третій фактор* характеризує мотивацію, соціальну фрустрованість у виробничій сфері та тип вищої нервової діяльності (12 показників). Включає в себе наступні показники: екстраверсія (0,673), доміантність (0,773), експресивність (0,916), сміливість (0,613), підозрілість (0,477), чуттєвість (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 спрямованість особистості та професійну мотивацію (8 показників). Включає в себе наступні показники: шкала інтернальності в області виробничих відносин (-0,501), спрямованість на спілкування (0,621), нейротизм (0,406), емоційність (-0,658), тривожність (0,695), мотиви власної праці (-0,693), комунікабельність (0,547), мотиви професійної майстерності (0,858). *П'ятий фактор* характеризує соціальну фрустрованість в соціально-психологічній області (6 показників). Включає в себе наступні показники: шкала інтернальності в області здоров'я та хвороби (-0,553), задоволеність своєю освітою (-0,493), задоволеність взаємостосунками з суб'єктами своєї професійної діяльності (0,509), задоволеність стосунками з друзями (0,770), задоволеність сферою послуг і побутового обслуговування (0,769), задоволеність проведенням дозвілля (0,897).

Таким чином, спеціаліст банківської сфери з середньою ефективністю діяльності характеризується наступними основними ознаками:

– адекватна самооцінка і рівень домагань; – задоволеність як особистою сферою життя, так і професійною; – низький рівень соціальної фрустрованості взагалі; – екстернальний тип суб'єктивного контролю взагалі; – екстравертований тип вищої нервової діяльності; – спрямованість на спілкування з мотивацією на соціальну значимість праці, та самоствердження в праці; – експресивність, сміливість та конформізм у виконанні робочих завдань.

Для третьої групи виявлені наступні фактори: перший фактор має навантаження – 15,518 %, другий – 11,025 %, третій – 11,023 %, четвертий – 10,998 % та п'ятий – 7,105 %.

Перший фактор характеризує тип вищої нервової діяльності та мотивацію (14 показників). Включає в себе наступні показники: шкала інтернальності в області сімейних відносин (0,763), шкала інтернальності в області міжособистісних відносин (0,419), шкала інтернальності в області здоров'я та хвороби (0,727), екстраверсія (0,775), емоційність (0,744), доміантність (0,761), експресивність (0,866), сміливість (0,895) радикалізм (0,649), самодисципліна (0,422), напруженість (-0,449), тривога (-0,648), мотиви власної праці (0,458), мотиви професійної майстерності (-0,758). *Другий фактор* характеризує рівень домагань та конформність (8 показників). Включає в себе наступні показники: рівень домагань здоров'я (0,440), рівень домагань розумових здібностей (0,744), рівень домагань характер (0,757), рівень домагань авторитету ровесників (0,625), рівень домагань цілеспрямованість (0,747), рівень домагань зовнішність (0,678), рівень домагань впевненість у собі (0,912), конформізм (0,567). *Третій фактор* характеризує загальний локус контролю та самооцінку (11 показників). Включає в себе наступні показники: шкала загальної інтернальності (0,483), шкала інтернальності в області виробничих відносин (0,457), самооцінка здоров'я (0,698), самооцінка розумових здібностей (0,810), самооцінка авторитет у ровесників (0,718), самооцінка цілеспрямованість (0,671), самооцінка зовнішність (0,845), самооцінка характер (0,475), самооцінка впевненість у собі (0,839), нормативна поведінка (0,670), мрійливість (-0,768). *Четвертий фактор* характеризує рівень соціальної фрустрованості (11 показників). Включає в себе наступні показники: рівень соціальної фрустрованості (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 житловими умовами (0,747), задоволеність стосунками з чоловіком/дружиною (0,729), задоволеність стосунками з друзями (0,475), задоволеність сферою послуг і побутового обслуговування (0,417), задоволеність проведенням дозвілля (0,939), задоволеність можливістю проводити відпустку (0,880), задоволеність своїм способом життя в цілому (0,891). *П'ятий фактор* характеризує особистісну та мотиваційну сферу (7 показників). Включає в себе наступні показники: шкала інтернальності в області досягнень (0,601), спрямованість на діяльність (0,776), комунікабельність (0,568), чуттєвість (0,829), дипломатичність (0,494), задоволеність умовами професійної діяльності (0,469), задоволеність ситуацією в суспільстві (-0,489).

Таким чином, спеціаліст банківської сфери з висо-

кою ефективністю діяльності характеризується наступними основними ознаками: – адекватна самооцінка і рівень домагань; – задоволеність як особистою сферою життя, так і професійною; – низький рівень соціальної фрустрованості взагалі; – інтернальний тип суб'єктивного контролю взагалі; – екстравертований тип вищої нервової діяльності; – спрямованість на діяльність (роботу), з мотивацією на власну працю; – експресивність, сміливість, комунікабельність, домінантність, самоконтроль та конформізм у виконанні робочих завдань.

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

Опис кожної групи окремо показав, що: - самооцінка та рівень домагань (особистісна сфера): перша група – завищений рівень; друга група – адекватний рівень; третя група – адекватний рівень; - соціальна фрустрованість (емоційно-вольова сфера): перша група – дуже низький рівень; друга група – знижений рівень; третя група – дуже низький рівень; - спрямованість особистості (мотиваційна сфера): перша група – спрямованість на спілкування та на діяльність; друга група – спрямованість на спілкування; третя група – спрямова-

ність на діяльність і на себе; - локус контролю особистості (емоційно-вольова сфера): перша група – інтернальний тип суб'єктивного контролю, у поєднанні з екстернальним типом у професійній сфері; друга група – екстернальний тип суб'єктивного контролю; третя група – інтернальний тип суб'єктивного контролю; - тип вищої нервової діяльності: у всіх трьох групах – екстравертований, але не яскраво виражений, а наблизений до інтровертованості; - мотиваційна сфера: перша група – мотивація на соціальну значимість праці; друга група – мотивація на соціальну значимість праці та самоствердження в праці; третя група – мотивація на власну працю; - поведінка в групі: перша група – конформізм та незадоволеність умовами професійної діяльності; друга та третя група – конформізм та задоволеність умовами професійної діяльності; – комунікативна сфера: для всіх трьох груп виражена комунікабельність та самодисципліна при спілкуванні.

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: [учеб. пособ. для вузов]. – [2-е изд.] / В.А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 511 с.
2. Даниличева Н.А. Психология профессионального выбора. / Н.А. Даниличева. – СПб.: СЛП, 1998. – 144 с.
3. Карамушка Л.М. Технологии работы организационных психологов. / Л.М. Карамушка. – К.: Фирма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
4. Корольчук М.С. Теория і практика професійного відбору. / М. Корольчук, В. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
5. Наследов А.Д. Методы обработки многомерных данных в психологии. Уч. пособие. / А.Д. Наследов. – СПб.: 1999. – 100 с.
6. Підприємництво : психологічні, організаційні та економічні аспекти: нав. посібн. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. – К.: Київ. нац. торг.- екон. ун-т, 2012. – 720 с.
7. Сушко Н.М. Менеджмент персоналу в банках. / Н.М. Сушко. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 146 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bodrov V.A. Psychology of professional competence: [Proc. benefits. for high schools]. - [2nd ed.] / V.A. Bodrov. - M.: Perce, 2006. - 511 p.
2. Danilicheva N.A. Psychology of professional choice. / N.A. Danilicheva. - SPb.: DES, 1998. - 144 p.
3. Karamushka L.M. Technology of organizational psychologists. / L.M. Karamushka. - K.: "INKOS", 2005. - 366 p.
4. Korolchuk M.S. Theory and practice of professional selection. / M. Korolchuk, V. Krainyuk. - K.: Nika Centre, 2006. - 536 p.
5. Nasledov A.D. Processing methods of multidimensional data in psychology. Textbook / A.D. Heritage. - SPb.: 1999. - 100c.
6. Business: psychological, organizational and economic aspects: textbook / S.D. Maksimenko, A.A. Mazaraki, L.P. Kulakovska, T.Yu. Kulakovsky. - K.: Kyiv. nat. trade.- economical. University, 2012. - 720 p.
7. Sushko N.M. Human resource management in banks. / N. Sushko. - K.: Center of educational literature, 2008. - 146 p.

Kushnirenko 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

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

Аннотация. В статье проанализированы результаты эмпирического исследования и описано главные профессионально важные и индивидуально-психологические качества специалистов банковской сферы. Исследуемая выборка составляла 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 фрустрированности; - 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

Яковлева М.В.

Поликультурная личность как новое психологическое явление

Яковлева Марина, кандидат психологических наук, доцент, докторант
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, г. Одеса, Україна

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 характеристики, основу понимания данного явления определяет многомерная модель личности проф. О.П. Санниковой; представлен фрагмент модели поликультурной личности в ситуации инокультурного контакта.

Ключевые слова: личность и культура, поликультурная личность, ценности, культуральные 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 определённости 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 психологической науке активизировались 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, изучали 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. Джурицкого, П.А. Якимова и др. рассматриваются аспекты развития поликультурного мышления личности с опорой на ценности, нормы отечественной и мировой культур; 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 дина-

мику 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, внесших 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.Шварца, 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 структуризации 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 своё 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 принимая во внимание положение С.Л. Рубинштейна о единстве и многообразии личности [7, с. 517], можно предположить, что взаимодействуя в поликультурной среде, личность проявляет 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 условными «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 обладающий возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого он преобразует природу, этнически диверсифицированное общество и самого себя» [2, с. 26-29].

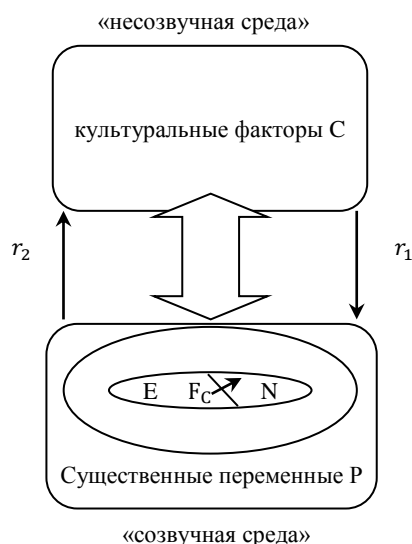


Рис. 1. Модель «столкновения» личности с инокультурным контекстом (фрагмент), где

С – инокультурный контекст; Е – эмоциональное напряжение; F_C – оценочный культурный фильтр; Р – личность (психологическое содержание личности и свойства личности как существенные переменные); N – норма для «созвучной среды» личности; r_2 – реакция; r_1 – культуральные «раздражители»

В целом, культура, как психологический конструкт, представляющий субъективные элементы культуры в виде потребностей, отношений, чувств, установок, представлений, пониманий, принятия культуральных различий и т.д., составляет 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, эмплитные 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-динамический; содержательно-личностный; социально-императивный), обладающих специфическими характеристиками» [8, с. 49-57]. Также принцип континуальности, положенный в основу континуально-иерархичной структуры личности (О.П. Санникова), 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 другим культурам в определенных ситуациях.

Всё вышесказанное позволяет, предположить, что поликультурная личность может характеризоваться и как субъект культуры (Г. Балл) и как субъект деятельности. Лексема «поликультурный» выведена Л.П. Халыпиной 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 этнокультурах» [9, с. 3]

Таким образом, исходя из понимания культуры как психологического конструкта и континуально-иерархичной структуры личности в данной работе поликультурная личность понимается как интегральная характеристика личности со специфическим сочетанием доминирующих свойств, высоким уровнем ре-

флексии и когний, обеспечивающих психологический комфорт и эффективное функционирование личности в поликультурной среде.

Очевидно, сложность изучения поликультурной личности обуславливается пониманием взаимосвязи культуры и личности как внутреннего интеграционного процесса. Принимая во внимание тот факт, что культура является определяющей, концептуальной и теоретической многосторонней конструкцией, можно предположить, что при взаимодействии с другой культурой 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 взаимодействуют между собой, на рис. 1 дано наше представление условного «столкновения» личности с инокультурным контекстом, заданным параметрами: эксплицитные (модели поведения, внешние культуральные признаки и др.) и имплицитные признаки.

Согласно представленной модели (фрагмент), личность, взаимодействуя с представителями другой культуры, оказывается в непривычной (не типичной) ситуации, культуральные факторы которой не соответствуют ее представлениям, при этом возможно, в силу сложных внутренних процессов мышления и восприятия, интерпретация личностью соответствия своей норме культуральных признаков чужой культуры посредством оценочного культурного фильтра, который также называют «фильтром восприятия» (Й. Хентце) или по – выражению С.В. Лурье: « Все новшества, которые этнос может почерпнуть в результате межкультурных контактов, проходят как бы через сито “цензуры”». Культурные элементы интерпретируются как сознательно, так и несознательно и в данный момент определяют общее представление, что является пра-

вильным, а что неверным, что соответствует «созвучной среде», а что нет [10, с.528; 3]. Условный показатель нормы зависит от разницы соответствий воспринимаемых признаков, что проявляется в разных реакциях (внутренних, внешних), таких как эмоциональные состояния или коммуникативно-поведенческие модели. Безусловно, процесс этот сложный и определяется множеством других факторов, но представляется возможным выделить именно те свойства личности, которые особенно имплицитно взаимодействуют в рамках всей системы личности, изменяется степень доминирования свойств, что способствует в конечном итоге развитию личности, поскольку, получая опыт, личность конструирует свои модели поведения в благоприятном для нее направлении.

Таким образом, можно согласиться с тем, что поликультурная личность как психологическое явление сложное и многоаспектное, включает множество компонентов, критериев, целую систему личностных качеств. Это личность, имеющая активную жизненную позицию, обладающая развитым чувством эмпатии к культурным отличиям, толерантности, эмоциональной устойчивостью, отзывчивостью, межкультурной чувствительностью, с высоким уровнем мотивации, которая обеспечивает потребность в новом опыте, знаниях; готовность к восприятию общечеловеческих и инокультурных ценностей, готовность к межкультурным контактам, высоким уровнем национального самосознания и различными положительными отношениями к морали и нравственности и другое. Безусловно, невозможно охватить целиком всё содержание личности, поэтому в выделении основных свойств заключается перспектива нашего исследования, что и определяет перспективу дальнейшего исследования феномена «поликультурная личность»

ЛИТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Системная трактовка культуры и личности / Г.А. Балл // Наука і освіта. - 2014. - № 9. - С. 26 - 31.
2. Батарчук Д.С. Психолого - педагогическое сопровождение развития поликультурной личности в условиях полиэтнической образовательной среды // Вестник Томского государственного университета. - 2010. - № 12. - С. 149–153.
3. Лурье С.В. Историческая этнология / С.В. Лурье. – М.: Аспект Пресс, 1997. - 448 с.
4. Максименко С.Д. Теоретические основы психологии жизненной энергии (нужды) личности / С.Д. Максименко // Наука і освіта. - 2014. - № 9. - С. 14-21.
5. Мацумото Д. Психология и культура / Под ред. Д. Мацумото. – СПб.: Питер, 2003. — 718 с.
6. Омельчук І.І. Сутність поняття «полікультурність» як основоположного компоненту в структурі міжкультурної комунікації / І.І Омельчук // Ун-т ім. Б.Грінченка. – 2010. - № 7. - С.45-50.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. - СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1999.- 720 с.
8. Санникова О.П. Структура личности: методологический аспект / О.П. Санникова // Наука і освіта. – 1999. - № 4. – С. 49-57.
9. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: автореф. дис. д-ра. пед. наук: 13.00.02/ Халяпина Л.П.; РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб. – 2007. – 46 с.
10. Хентце Йоахим. Теория управления кадрами в рыночной экономике / Й.Хентце. – Москва-Вена. – «Европа-пресс». «Международные отношения». – 1997. – 661 с.
11. Черный Е.В. Психологическое моделирование поликультурного образования: дис. док.псих.наук : 19.00.07: 2013 / Черный Евгений Владимирович. – Симферополь, 2013. – 441 с.
12. Четвертакова Ж.В. Культурологические подходы к методологии изучения традиций // Аналитика культурологии . - 2010. - № 16. - С.101-108.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Score G.A. Systemic treatment of culture and personality / G.A. Score // Nauka i Osvita. - 2014. - № 9. - S. 26 - 31.
2. Batarchuk D.S. Psycho-pedagogical support of multicultural personality under poliethni-cal educational environment // Bulletin of the Tomsk State University. - 2010. - № 12. - S. 149-153.
3. Lurie S.V. Historical ethnology / S.V. Lurie. - M .: Aspect Press, 1997. - 448 p.
4. Maksimenko S.D. Teoretic basic of psychology of vital energy (need) of personality / S.D. Maksimenko // Nauka i Osvita. - 2014. - № 9. - S. 14-21.
5. Matsumoto D. Psychology and culture / Ed. D. Matsumoto. - SPb .: Piter, 2003. - 718 p.

6. Omelchuk I.I. The essence of the concept of "multiculturalism" as a fundamental component in the structure of intercultural communication / I.I. Omelchuk // University named after B. Grinchenko. - 2010. - № 7. - S.45-50.
7. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology / S.L. Roux-binshteyn. - SPb. : JSC "Publishing house" Piter ", 1999.- 720 p.
8. Sannikov O.P. Personality structure: methodological aspects / O.P. Sannikov // Nauka i Osvita. - 1999. - № 4. - S. 49-57.
9. Khalyapina L.P. Methodical system of formation of a multicultural linguistic identity through Internet communication in learning foreign languages: Avtoref.dis. Drs. ped. Sciences: 13.00.02 / Khalyapina L.P.; RSPU. AI Herzen. - Spb. - 2007. - 46 p.
10. Henttse Joachim. The theory of human resource management in a market economy / Y. Henttse. - Moscow-Vienna. - "Europe-press". "International Relations". - 1997. - 661 p.
11. Cherny E.V. Psychological modeling of multicultural education: dis. dok. psych. sc: 19.00.07: 2013 / Cherny Evgeny. - Simferopol, 2013. - 441 p.
12. Chetvertakova J.V. Cultural approaches to the methodology of the study traditions // Analysis of Cultural Studies. - 2010. - № 16. - S.101-108.

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