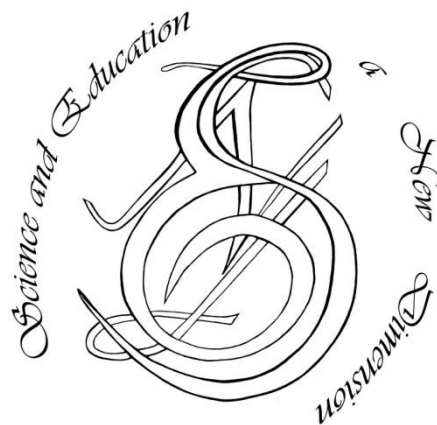


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

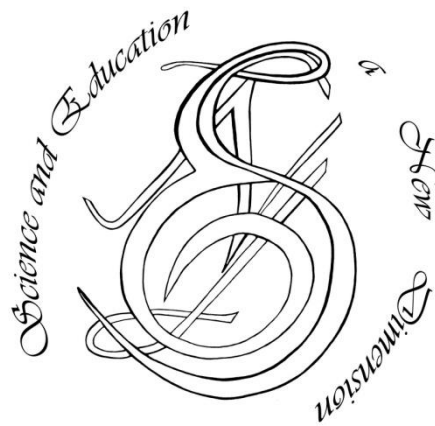
e-ISSN 2308-1996

VI(71), Issue 173, 2018 Sept.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

HTTPS://DOI.ORG/10.31174/SEND-PP2018-173VI71

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.

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

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

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

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

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

Irina S. Shevchenko, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine
Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

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

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

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

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

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

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

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

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
Застосування наочності як засобу підвищення ефективності процесу навчання в практиці початкової школи XIX століття <i>О. А. Голюк, Н. Ю. Родюк</i>	7
Розробка інноваційних форм і методів як основа синергії дошкільної, шкільної та позашкільної освіти у питаннях соціального виховання дітей у 20-х –50-х рр. XX ст. в Україні <i>В. А. Клімчук, Л. В. Пахомова, О. І. Рассказова, П. І. Рассказова</i>	11
On Some Problems of Teaching ESP <i>А. Т. Кнуязуан</i>	16
Педагогічні умови функціонування системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку <i>І. М. Коренева</i>	19
Формування предметної компетентності з операційних систем в майбутніх бакалаврів з інженерії програмного забезпечення <i>П. М. Малержик, М. П. Малержик, Г. В. Ткачук</i>	25
Воспитание эмоционально-ценностного отношения старших дошкольников к социальной действительности <i>В. В. Маршицкая</i>	29
Development of Modern Primary Education in Variativity Conditions <i>М. Nesterenko</i>	33
Influence of linguistic factors on teaching and learning English at primary, secondary and tertiary educational levels <i>N. Orlova</i>	37
Communicative aspects of assertive behavior of the elderly <i>L. V. Viktorova, K. O. Chulkova</i>	41
Основні етапи діяльності загальноосвітніх шкіл східноукраїнського регіону в етнопедагогічному вимірі (60-90-ті рр. XX століття) <i>М. А. Єпіхіна</i>	44
PSYCHOLOGY	47
Peculiarities of manifesting hyperactivity by junior school age children <i>О. Chebykin, А. Yacishina</i>	47
The environmental responsibility as integrated of the future social pedagogic person's quality <i>L. P. Dobrovolskaya, I. S. Tretyakova</i>	55
Resources of a specialist's personality in counteraction against negative impacts of professional stress <i>М. S. Korolchuk, V. M. Korolchuk, S. M. Bobrovnyk</i>	59
Апробація системи кількісного опрацювання сюжетного та символічного змісту сновидінь <i>Л. П. Перевязко</i>	63
Організаційні особливості психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України <i>Н. В. Волинець</i>	67

PEDAGOGY

Застосування наочності як засобу підвищення ефективності процесу навчання в практиці початкової школи XIX століття

О. А. Голюк, Н. Ю. Родюк

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
Corresponding author. E-mail: o.goluk@gmail.com

Paper received 29.06.18; Accepted for publication 06.07.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-01>

Анотація. У статті досліджено теоретичні погляди педагога С.І.Миропольського щодо використання наочності в навчальному процесі в практиці народної школи XIX століття. Авторами доведено, що застосування наочності стало дієвим засобом боротьби з системою муштри і зубріння, схоластичними, догматичними методами навчання, які панували в тогочасній школі. У статті з'ясовано, що основним завданням наочного навчання є безпосереднє вивчення предметів і явищ навколишньої дійсності, розвиток і зміцнення свідомого ставлення до неї у учнів початкової школи.

Ключові слова: наочність, підвищення ефективності навчального процесу, наочні посібники, «Чарівний ліхтар».

Вступ. В умовах становлення України як суверенної, незалежної, правової держави, входження до європейської та світової спільноти, реформування національної школи відбувається активний пошук нових концептуальних підходів, шляхів удосконалення змісту освіти, форм, методів, засобів навчання. Проте доволі часто можна спостерігати, що значна кількість інноваційних ідей, запозичених у європейських країн з розвинутою системою освіти, сягають своїм корінням в історію. Тому сьогодні особливого значення набуває дослідження проблем організації навчального процесу народних шкіл у другій половині XIX століття взагалі та аналіз педагогічної праці передових діячів, відомих педагогів того часу зокрема. Адже їх ідеї, досвід можуть бути успішно адаптовані та застосовані в сучасних умовах економічних і суспільно-політичних перетворень, зміцнення української державності.

Короткий огляд публікацій з теми. В останні роки з'явилося чимало наукових розвідок, присвячених дослідженню педагогічної спадщини відомих педагогів минулого: Х.Алчевської, М.Бунакова, В.Водозова, Б.Грінченка, М.Демкова, М.Корфа, Т.Лубенеця, С.Русової, Д.Тихомирова, К.Ушинського, та ін. Певною мірою цієї проблеми торкались науковці в дисертаційних працях, присвячених аналізу творчої спадщини персоналій другої половини XIX століття: М.Пирогова (О.Горчакова, Б.Пазініч), С.Миропольського (М.Головкова, Л.Голубнича, Л.Журенко, Л.Задорожна, С.Золотухіна, О.Тишик), М.Сумцова (О.Кін), М.Корфа (І.Саяпіна, І.Шумілова), О.Єфименко (О.Скакун) та інших. Разом з тим у більшості посібників та підручників з педагогіки, розкриваючи тему наочності в історичному контексті, зазвичай звертаються до ідей Я.Коменського, далі – Ж.-Ж. Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістервега. З вітчизняних педагогів частіше згадують К.Ушинського. Значні педагогічні надбання педагогів XIX ст. щодо використання наочності в початковій школі, які широко публікувалися, викликали жваві дискусії на сторінках педагогічної журналістики досліджуваного періоду, залишаються поза увагою.

Мета статті. Метою статті є узагальнення поглядів провідних педагогів XIX ст. на проблеми застосуван-

ня наочності як засобу підвищення ефективності процесу навчання в практиці початкової школи досліджуваного періоду.

Матеріали та методи. Для написання статті ми використовували матеріали педагогічної періодики XIX ст. Методи дослідження – критичний аналіз джерел, вивчення та узагальнення різних поглядів педагогів досліджуваного періоду на проблеми використання наочності в початковій школі.

Результати дослідження та їх обговорення. Аналіз теоретичних поглядів С.Миропольського показав, що в принципі наочності педагог бачив «сутність і загальну основу розумного, вірного методу початкового навчання», віддаючи йому перевагу в процесі засвоєння предметів, що викладаються в початковій школі. Реалізація його ідей щодо використання наочності, як засобу підвищення ефективності процесу навчання, здійснювалася завдяки: а) усвідомленню значення наочності для підвищення ефективності навчального процесу і використання її в педагогічній діяльності видатних педагогів, методистів другої половини XIX століття; б) обґрунтуванню необхідності застосування наочності до кожного конкретного предмету початкової школи; в) класифікації наочних посібників на «зовнішні» і «внутрішні» і визначення їх переваг; г) висвітленню досвіду використання «Чарівного ліхтаря» як наочного засобу.

Так само, як і С.Миропольський, передові педагоги М.Бунаков, В.Водозов та інші, виступаючи за створення в державі справді народної школи, побудованої на нових дидактичних засадах, прагнули відшукати найбільш раціональні шляхи та засоби, що сприяють виконанню цього завдання. Особливу увагу приділяли вони проблемі наочного навчання, що широко обговорювалася в ході суспільно-педагогічного руху 60-70-х років XIX ст.

Як показало дослідження [4], для практики початкової школи XIX століття характерно використання наочності, як одного з дієвих засобів боротьби з системою муштри і зубріння, схоластичними, догматичними методами навчання, які панували в школі того періоду. Захищаючи загальноосвітній характер школи, забезпечення всебічного розвитку дітей, прогрес-

сивні педагоги, практики досліджуваного періоду вважали також, що наочність допомагає набуттю різноманітних знань і діє на учнів «всебічно розвивальним чином». Вони розуміли, що наочність є не самоціллю, а засобом залучення дітей до визначеного і доступного для них мінімуму знань про природу і суспільство і найважливішим способом розвитку їх розумових сил, у першу чергу, спостережливості, мислення і мови.

Так, наприклад, М.Корф, який так само, як і С.Миропольський, організовуючи навчально-виховний процес у своїх школах, боровся з «безглуздом і притупляючим зубрінням», для чого знайомив учнів з предметами та явищами за допомогою живого споглядання або, в крайньому випадку, за картинками. Як видно зі «Звітів Олександрівської повітової ради» училища, що стали свого часу керівним методичним матеріалом для вчителів багатьох земських шкіл, М.Корф вимагав від учителів найбільш частого звернення до сенсорної сфери учнів, маючи на увазі використання натуральної наочності, картинок і таблиць, зокрема відомого в ту пору атласу Шрейбера «Картини для наочного навчання», а також малюнків, зроблених самим учителем на дошці.

Ідеї С.Миропольського щодо наочного навчання найкращим чином позначилися на вирішенні проблеми наочності навчання в школах, організованих М.Бунаковим. У міській Воронезькій і, особливо, в сільській (земській) Петінській школах широко застосовувалися такі наочні посібники, як картини, макети, моделі, гербарії рослин, опудала тварин, деяких фізичних і хімічних препаратів тощо. Виставка наочних посібників, організована М.Бунаковим у 1870 р. при Воронезькій школі для маленьких дітей, користувалася великою популярністю серед учителів.

Свої ідеї щодо наочного навчання М.Бунаков широко пропагував на з'їздах народних учителів, чим сприяв впровадженню наочності в шкільну практику. Так, наприклад, у звіті про роботу з'їзду народних вчителів Пермської губернії в 1881 р. знаходимо матеріал про те, що одна з лекцій з'їзду, прочитана М.Бунаковим, була присвячена питанням наочного навчання. Завдання використання наочного навчання в школі М.Бунаков бачив у безпосередньому вивченні предметів і явищ навколишньої дійсності; збудженні, розвитку і зміцненні свідомого ставлення до неї; повідомленні загальних понять і знань, щоб учень школи згодом міг «поставитися свідомо і до всієї дійсності, де б йому не довелося жити і діяти». Так само, як і С.Миропольський, М.Бунаков справедливо тісно пов'язував наочне навчання з навчанням рідної мови, з читанням, усними та письмовими вправами. Причому весь курс наочного навчання він ділив на три частини.

1. Ознайомлення дітей, які щойно прийшли до школи, до нових умов середовища, з окремими предметами з навколишньої дійсності, цікавими для дітей, у зв'язку з першими усними вправами рідною мовою, з навчанням грамоти, з початковим читанням і письмом.

2. Вивчення предметів і явищ навколишньої дійсності, природи і життя у взаємозв'язку, як курс ріднознавства і початкового природознавства, що допов-

нюється читанням, як повторенням наочних бесід.

3. Вивчення краю, губернії і всієї вітчизни з її природними витворами і населенням, з теперішнім і минулим, повідомлення необхідних відомостей з фізики, переважно з практичним її значенням, і світознавство, а також з'ясування обов'язків людини, як члена сім'ї та суспільства, як громадянина і вірогідданого. Тут переважна роль належала вже читанню, яке, спираючись на бесіди двох перших частин, і нові наочні, і дослідні уроки, поступово розширювало розумовий кругозір учнів, коло їх уявлень і понять, інтересів і прагнень [2, с. 623-650].

Аналіз практики початкової школи показав, що використання наочних посібників у школах визначалося рядом умов: матеріальним забезпеченням, використовуваними методами навчання, ставленням до наочності самих вчителів та ін. Однак, визнаючи значення наочності в елементарному навчанні як необхідної умови досягнення мети освіти, Міністерство народної освіти у своїх циркулярних розпорядженнях неодноразово вказувало на необхідність придбання школами хоча б мінімального переліку наочних посібників: 1) картини зі Священної історії; 2) побутові картини Семенова або Фену; 3) таблиці Імператорського Вільноеконімічного Товариства; 4) карти: села, волості, губернії, повіту, країни, Європи, півкулі; 5) глобус, компас, термометр, магніт; ілюстрації в книгах для читання; 6) арифметичний ящик, шведські і торгові рахунки і «Чарівний ліхтар».

Про необхідність наочного навчання неодноразово згадувалося на засіданнях Харківського Товариства грамотності, обумовлюючи цю необхідність вимогами сучасного стану дидактики досліджуваного періоду [8]. Аналіз протоколів засідань Комітету Харківського Товариства грамотності, членом якого був і С.Миропольський, свідчить про те, що, з одного боку, росло визнання необхідності використання наочності в навчальному процесі, а з іншого, – матеріальні утруднення не давали створювати в школах належних баз наочних посібників.

Вивчення архівних документів показало, що у 80-і роки XIX століття у зв'язку із загальним реакційним урядово-церковним підходом проти земської школи почалося гоніння і на наочне навчання. І ця обставина призвела до того, що застосування принципу наочності стало ігноруватися багатьма вчителями. Як свідчив В.Вахтеров, тільки 12,5% вчителів, ним опитаних, при читанні статей про природу застосовували наочність, а що стосується дослідів, то тільки 3,4% вчителів ставили їх при вивченні природознавчого матеріалу, представленого в книгах для класного читання. У 1897 р., будучи керівником навчальної частини фабричної школи при Морозівській мануфактурі у Твері, В.Вахтеров провів ще одне цікаве педагогічне дослідження, присвячене проблемі наочного навчання, яке підтвердило низький рівень використання наочності в початкових школах.

Протоколи засідань з'їзду вчителів початкових училищ Петербурзької губернії (1880 р.) також свідчать про те, що з'їзд висловив ставлення до наочного навчання, прямо протилежне поглядам С.Миропольського. Наприклад, пан Щербачевич висловив думку, що наочні посібники потрібні лише

тоді, коли мова йде про вироблення нового поняття; а пані Пешехонова висловила думку, що чим раніше закінчити вживання наочних посібників, тим краще, а які вживати – байдуже; пан Абрамов підтримав її: він вказав на велику шкоду в зловживанні наочними посібниками: «...шкода, що складається головним чином у тому, що вони відлучають учнів від самостійної роботи думки» [7, с. 39].

Вважаючи принцип наочності «основним принципом елементарного методу», С.Миропольський відзначав, що наочність повинна проходити червоною ниткою через весь зміст початкової шкільної освіти. Ця думка простежується в педагогічній діяльності М.Бунакова, М.Корфа, К.Ельницького, М.Демкова та інших прогресивних педагогів, вчителів-практиків. Наприклад, на педагогічних курсах в Павловську слухачі знайомилися з тим, як можна використовувати наочність до всіх предметів і навчальних занять елементарного курсу:

1) під час навчання грамоти за звуковим способом для попереднього вивчення учнями предмета, матеріалу (звуків і звукових сполучень), а потім вже позначень (азбуки);

2) в чистописанні – для з'єднання зорових вражень і образів з моторними (рухами);

3) в родинознавстві, вітчизнознавстві, природознавстві – опора на безпосереднє сприйняття навколишньої природи з її предметами та явищами. Тільки в крайніх випадках вдаватися до штучних лабораторних предметів і дослідів, при цьому намагатися якомога яскравіше показати зв'язок і схожість дослідів з природними явищами, щоб в учнів склалися міцні подібні асоціації.

5) при пояснювальному читанні – не обтяжувати і сповільнювати вступними наочними бесідами, щоб урок читання дійсно і був уроком читання;

6) для змісту письмових вправ брати інформацію з навколишньої природи і життя, щоб вона була доступна спостереженню і розумінню учнів;

7) при веденні вітчизняної історії – наочні посібники для повідомлення учням живих уявлень про минуле життя, про історичні події, вибирати серед хороших картин і художніх творів слова, відповідних розумінню учнів (користуватися творами О.Пушкіна, М.Лермонтова, М.Гоголя, М.Островського і Л. Толстого).

8) для викладання арифметики – користуватися і торговими рахунками, і всіма предметами повсякденного життя.

В офіційних колах існувала думка про простіше застосування наочності до таких предметів, як математика, письмо, читання, природознавство, які можна не пояснювати і доводити, а показувати його в класі, на вулиці, в лісі, показувати на малюнку, на моделі, на прикладі, на дії, і про важче, майже неможливе застосування наочності у викладанні Закону Божого [5, с. 40].

Використання наочності в процесі викладання Закону Божого цікавила С.Миропольського. Вважаючи цю справу важкою, але не неможливою, він в якості наочності використовував «абстрактні предмети віри і моральності, як то: властивості і дії Божі, думки і сердечні прагнення людини, які проявляються у світі,

у вчинках людей, у подіях сімейного і суспільного життя, в явищах видимої природи, у фактах Священної і громадянської історії, в статутах, обрядах і установах церкви» [6, с. 42]. Цю точку зору підтримували багато прогресивних педагогів і вчителі-практики досліджуваного періоду, які на сторінках «Російського початкового вчителя» в рубриці «З досвіду роботи» висловлювали думку про необхідність використання в якості наочного посібника на уроках Закону Божого саме «зовнішніх проявів невидимого духовного світу», вважаючи, що саме вони привертають дитячу увагу, будять їхню думку і почуття, розвивають розум, направляють їх волю до добра чи зла і пробуджують в них різноманітний потяг: страх Божий, любов до Бога, розкаяння, любов або ненависть, заздрість чи благочестя [5, с. 40].

Для практики другої половини XIX століття характерно виділення двох видів наочності – зовнішньої і внутрішньої. Так, наприклад, М.Бунаков, вважаючи «внутрішню» наочність найбільш прийнятною на уроках читання художніх творів і в письмових вправах, дотримувався думки, що тільки вдивляючись у власні душевні почуття учні можуть зрозуміти і описати душевні почуття іншої людини. Для «зовнішньої» наочності М.Бунаков застосовував у школі природні і штучні наочні посібники, саморобні або існуючі в продажу. Віддаючи перевагу природним посібникам, він радив до штучних вдаватися вкрай рідко, оскільки вважав, що при штучних наочних посібниках уявлення про урок скоро забуваються, залишаються тільки голі слова, і уроки не досягають мети. Як бачимо, ця думка докорінно відрізняється від погляду С.Миропольського на цю проблему, який зумів оцінити переваги як природних, так і штучних наочних посібників.

Особливий інтерес, на наш погляд, викликає запропонована вчителям-практикам, слухачам педагогічних курсів у 1900 р. класифікація наочних посібників:

1. Дійсні предмети, як, наприклад, тварини, рослини і т.д., які учні можуть розглядати поза школою.

2. Посібники, що оновлюють і поповнюють знання про знайомі дітям предмети, наприклад, опудала, картини, таблиці.

3. Посібники, що використовуються для утворення уявлень предметів. Сюди належать картини, що зображують природу і життя, недоступні безпосередньому спостереженню: географічні карти, глобус, історичні карти тощо.

4. Посібники, що використовуються для вироблення абстрактних понять за допомогою вивчення відомих предметів незалежно від їх властивостей, числових і просторових відношень. Сюди належать палички, кубики, арифметичний ящик, торговельні та шведські рахунки, моделі геометричних тіл тощо. [1, с. 314-317].

Відзначимо, що С.Миропольський у своїй педагогічній практиці використав «Чарівний ліхтар». Проведене дослідження показало, що «Чарівний ліхтар», з'явившись спочатку в якості розважального приладу, зайняв почесне місце між навчальними посібниками, як відмінний засіб для показу малюнків великій кількості глядачів [3, с. 242]. Вчителі-практики надавали

великого значення не тільки змісту картин для «Чарівного ліхтаря» (картинки зі Священної історії, ілюстрації до байок і казок, зображення тварин і сцени з тваринного світу, портрети і види), але і якістю цих картин, які, в основному, представляли фотографічні знімки з гравюру на склі.

На думку Л.Штефан, велике значення у своїй педагогічній практиці картинкам надавав В.Водовозов, як прекрасному засобу, що сприяє загальному розвитку, зростанню пізнавального інтересу учнів, як засобу примушувати дітей вдумуватися в предмети і висловлювати свої думки.

З огляду на матеріальну скруту сільських шкіл в придбанні картинок до «Чарівного ліхтаря» на сторінках журналу «Російський початковий учитель» в 1889 р. друкувалася серія статей, що дають конкретні практичні поради щодо самостійного виготовлення цих картинок.

Висновки. Таким чином, ідеї С.Миропольського щодо використання наочного навчання знайшли відо-

браження в практиці роботи народної школи XIX століття.

Виділяючи основним завданням наочного навчання безпосереднє вивчення предметів і явищ навколишньої дійсності, збудження, розвиток і зміцнення свідомого ставлення до неї, і на цій базі повідомлення загальних понять і знань, вчителями-практиками робилися спроби застосування наочності до всіх предметів і навчальних занять елементарного курсу, а також спроби класифікації наочних посібників.

Визначаючи значення наочності в елементарному навчанні як необхідної умови досягнення мети освіти, Міністерство народної освіти визначило мінімальний перелік наочних посібників для всіх початкових шкіл.

Для практики народної школи досліджуваного періоду характерно використання «Чарівного ліхтаря», як найбільш доступного засобу наочного навчання, що дозволяє через певні обставини самостійно виготовити наочні картинки для нього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бунаков Н. Сельская школа и народная жизнь // Русский начальный учитель. – 1889. – № 2. – С. 32; № 4. – С. 141; № 8-9. – С. 265-279.
2. Бунаков Н. Съезд народных учителей и учительниц Верхотурского уезда Пермской губернии в 1881 г. // Русский начальный учитель. – 1881. – № 11. – С. 623-650.
3. Кричагин Н. О приготовлении картинок для волшебного фонаря // Русский начальный учитель. – 1889. – № 6-7. – С. 242-243.
4. Латышев В., Бунаков Н. Критика «Практического руководства к наглядному усвоению русского правописания» Д.Г.Булгаковского // Русский начальный учитель. – 1884. – С. 158.
5. О преподавании Закона Божия в народных училищах // Русский начальный учитель. – 1900. – №2. – С. 40.
6. Миропольский С.И. Народная школа по идеям Коменского // Наша начальная школа. – 1873. – № 3. – С. 102-146; № 4-5. – С.270-333; № 6. – С.29-101.
7. Протокол заседания съезда учителей начальных училищ Петербургской губернии // Педагогическая хроника. – 1880. – № 2. – С. 39.
8. Тишик О.А. Проблемы дидактики в педагогичній спадщині С.І. Миропольського : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – Теорія та історія педагогіки / О.А. Тишик. – Харків, 1998. – 20 с.

REFERENCES

1. Bunakov N. Rural school and people's life // Russian elementary teacher. – 1889. – № 2. – P. 32; № 4. – С. 141; № 8-9. – P. 265-279.
2. Bunakov N. Congress of People's Teachers and Teachers of Verkhoturksky Uyezd in Perm Province in 1881 // Russian elementary teacher. – 1881. – № 11. – P. 623-650.
3. Krichagin N. On the preparation of pictures for a magical lantern // Russian elementary teacher. – 1889. – № 6-7. – P. 242-243.
4. Latyshev V., Bunakov N. Criticism of the «Practical Guide to the Visual Assimilation of Russian Spelling» by D. Bulgakovsky // Russian elementary teacher. – 1884. – P. 158.
5. On the teaching the Law of God in public schools // Russian elementary teacher. – 1900. – №2. – P. 40.
6. Miropolskii S.I. Folk school on the ideas of Comenius // Our elementary school. – 1873. – № 3. – P. 102-146; № 4-5. – P. 270-333; № 6. – P.29-101.
7. Minutes of the meeting of the congress of teachers of elementary schools of St. Petersburg province // Pedagogical chronicle. – 1880. – № 2. – P. 39.
8. Tishik OA. Problems of didactics in pedagogical recession of S.I.Myropolsky: the author's abstract.: spec. 13.00.01 – Theory and History of Pedagogy / OA.Tishik. – Kharkiv, 1998. – 20 p.

Applying visibility as a means to increase the effectiveness of the learning process in the practice of school in XIX century

O. A. Holiuk, N. Yu. Rodiuk

Abstract. The article investigates the theoretical views of the teacher S.I.Myropolsky on the using visibility in the educational process in the practice of the popular school in XIX century. The authors proved that the using visibility was an effective means of combating the system of the strata and cramming, the scholastic and dogmatic methods of learning that prevailed at school of that time. The article clarifies that the main task of visual training is the direct study of objects and phenomena of the surrounding reality, development and strengthening of conscious attitude towards it among elementary school students.

Keywords: visibility, increasing the effectiveness of the learning process, visual textbooks, «Magic lantern».

Розробка інноваційних форм і методів як основа синергії дошкільної, шкільної та позашкільної освіти у питаннях соціального виховання дітей у 20-х –50-х рр. ХХ ст. в Україні

В. А. Клімчук, Л. В. Пахомова, О. І. Рассказова, П. І. Рассказова

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Paper received 16.06.18; Accepted for publication 25.06.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-02>

Анотація. У статті репрезентовано системний розгляд інноваційних форм і методів як основи синергії педагогічних зусиль освітніх закладів різних ланок у питаннях інституалізованого соціального виховання неповнолітніх. Серед інноваційних форм: просвітницькі товариства, книгозбірні, групові народні читання, публічні лекції; клуби для молоді, дитячі захистки та гуртки; освітні мандрівки, народні гуляння, свята, урочистості, маніфестації, відзначення пам'ятних дат тощо. Актуальними для соціального виховання дітей були методи агітації та пропаганди; методи друкованого та живого слова, метод письмових завдань, метод залучення до масових дійств; театральний, музичний, образотворчий методи.

Ключові слова: інновації, інноваційні форми і методи, дошкільна, шкільна та позашкільна освіта, соціальне виховання дітей, просвітницькі товариства, народні свята, агітація, пропаганда, гуртки, мандрівки, гуляння.

Вступ. Сучасний період розвитку системи освіти може бути схарактеризований як час суспільних потрясінь та кардинальних змін соціуму, коли посилюється вплив негативних чинників соціалізації на молоде покоління, і, як наслідок, загострюються суперечності закладені у самому процесі соціального виховання. Так, високі цілі, що висуває держава до освіти як чинника соціалізації, серед яких провідне місце займають формування національної свідомості, самоідентичності, патріотизму, працелюбності, прагнення до просоціальної життєвої позиції, вступають у суперечність з реаліями сучасного життя дітей, де рутинними стають бездоглядність, зниження виховного потенціалу сім'ї і школи, криміналізація та наркотизація дитинства.

Зважаючи на необхідність вирішення зазначеної суперечності доцільним стає пошук інноваційних форм та методів соціального виховання дітей в умовах нестабільної соціальної ситуації, зростання соціальних ризиків, посилення асоціального впливу середовища на молоде покоління. Основу такого пошуку, на нашу думку, має скласти вітчизняний історико-педагогічний досвід консолідації виховних впливів дошкільної, шкільної та позашкільної освіти у питаннях соціального виховання дітей у 20-х –50-х рр. ХХ ст., що відбувалося на тлі активної розробки об'єднуючих різні соціальні інститути та освітні установи педагогічних інновацій.

Короткий огляд публікацій по темі. Розглядаючи стан розробленості порушеної проблеми, відзначимо, що у сучасному контексті питання соціального виховання та розвитку соціальності дітей досліджували О. Безпалько, А. Капська, О. Рассказова, А. Рижанова, С. Харченко та ін. Окремі психолого-педагогічні й методичні аспекти формування національної свідомості дітей і молоді розкрито у дисертаційних дослідженнях Г. Гуменюк, У. Нетаврової, В. Каюкова, Г. Кловок, О. Ярмоленко та ін. Питанню трудового виховання учнів у гуртках, позашкільних закладах і літніх таборах приділяли увагу (О. Биковська, В. Вербицький, Т. Євтухова, В. Оржеховська, Г. Рарог, В. Сухомлинський, І. Ткаченко та ін.). Вивченням проблеми поєднання трудового виховання з трудовим навчанням, профорієнтацією учнів займалися (Ю. Аверичев, В. Андріяшин, А. Арбузов, Е. Костяшкін, В. Поляков, М. Скаткін, В. Яковлев та ін. Досвід участі

учнів у корисній праці в позашкільних закладах еколого-натуралістичного профілю досліджували А. Батовкіна, Д. Железнякова, Р. Кандиба, Д. Овчинникова, І. Пастух, Л. Патрушева, М. Романенко, В. Федюк, С. Ярушинська та ін.

Вивчення наукової літератури із зазначеної проблеми показало досить широке коло питань, висвітлених у руслі педагогічної інноватики. Зокрема, розробці та впровадженню інноваційних форм, методів і технологій у навчально-виховний процес присвячено праці таких науковців педагогічної галузі як І. Дичківська, П. Підкасистий, І. Підласий, О. Попова, Г. Селевко, В. Сластьонін, А. Хуторський, Н. Юсуфбекова та ін.

Аналіз наукових джерел останніх років показав, що об'єктом дослідження сучасних науковців виступають інноваційні моделі соціальних послуг (В. Мірошніченко), інноваційні технології соціальної роботи у вищій школі (О. Павлова), креативно-виховний аспект інноваційних технологій (О. Панасюк, Н. Тарадюк), інноваційна освітня модель підготовки соціальних працівників (А. Фурман), структура педагогічної інноватики в системі підготовки соціальних педагогів (О. Куторжевська), інноваційні тенденції підготовки соціальних працівників за сучасних умов (І. Савельчук), інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів (Ю. Сапарай, О. Пришляк), інноваційні підходи в професійній підготовці соціального педагога (Є. Дурманенко), інноваційні форми розвитку професійної самосвідомості працівників соціально-правової сфери (І. Цибуліна), інноваційні підходи в роботі фахівців із соціальної роботи з вразливими верствами населення (Г. Кучер), процес розвитку інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників (І. Савельчук), інноваційні тенденції у підготовці соціальних педагогів до роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку (Г. Першко), інноваційні форми підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з протидії торгівлі людьми (А. Чернякова) та ін. Аналіз особливостей процесу інноватизації підготовки майбутніх соціальних педагогів було здійснено І. Богдановою. Вивченням питань формування готовності майбутніх спеціалістів з соціальної роботи до інновацій у професійній діяльності присвячено роботу зарубіжної дослідниці О. Максименко.

Однак, до сьогодні бракує досліджень, де було б репрезентовано вітчизняний історико-педагогічний досвід розробки інноваційних форм та методів консолідації виховних впливів дошкільної, шкільної та позашкільної освіти у питаннях соціального виховання дітей.

Мета статті – системний розгляд інноваційних форм і методів як основи синергії дошкільної, шкільної та позашкільної освіти у питаннях соціального виховання дітей у 20-х –50-х рр. ХХ ст. в Україні.

Матеріали та методи. Для досягнення поставленої мети було використано методи дослідження: теоретичні – аналітичний (системний аналіз першоджерел, які відтворюють певний історичний процес генезису форм і методів позашкільної освіти); історико-логічної інтерпретації фактів (уможливило логічну інтерпретацію фактів та висловлення авторського погляду на предмет дослідження); узагальнення опрацьованого матеріалу, а також емпіричні – педагогічне спостереження за сучасною інтерпретацією досліджуваного явища; порівняння, що дало можливість розширити емпіричну базу щодо вивчення сучасного стану інституціалізованого соціального виховання дітей.

Результати та їх обговорення. Конкретизуючи питання розробки педагогічних інновацій у досліджуваній період, наголосимо, що, цей процес активно розпочався саме у першій половині ХХ ст., коли, як і сьогодні, відбувалися світові та внутрішньо державні перетворювальні процеси, що призвели до загострення проблем, пов'язаних із вихованням дітей та молоді, зокрема: створення відповідної системи освіти на нових ідейно-методичних засадах, посилення соціально-педагогічного аспекту освітньої діяльності задля професійної орієнтації та підготовки дітей та молоді до корисної для суспільства праці.

Досліджуючи інноваційні форми і методи дошкільної, шкільної та позашкільної освіти дітей в Україні, неможна не відзначити, що значний внесок у розбудову освіти України у перші десятиліття ХХ ст. зробили відомі діячі Я. Мамонтов, О. Музиченко, О. Залужний, М. Сумцов, М. Скрипник, О. Шумський, І. Стешенко, Я. Чепіга, Я. Ряппо та ін.

Варто зауважити, що провідними ідеями та поглядами стосовно освіти і соціального виховання підрастаючого покоління на південноукраїнських землях (1918–1939 рр.) у тому числі і в закладах позашкільної освіти були: відповідність змісту освіти загальним цілям часу, врахування умов розвитку суспільства; гуманізація та демократизація, виховання особистості з активною життєвою позицією та почуттям поваги до національної культури, історії свого народу, формування всебічної й гармонійно розвиненої особистості, розвиток самостійності, творчих можливостей, виховання моральних якостей, природовідповідність та культуровідповідність, системність виховних заходів, індивідуалізація становлення кожної особистості. [7, с. 215].

Як зазначають сучасні дослідниці В. Григоренко, О. Рассказова, П. Рассказова, ґрунтуючись на аналізі поглядів Л. Виготського, С. Гессена, Б. Ельконіна, розвиток соціальності особистості народжується на перехресті процесів розвитку соціального та індивідуального, а тому методи, форми, технології такого розвитку також мають розроблятися не як універсальний засіб культури,

а як персоналізований інструмент соціально-педагогічної роботи з індивідом [3, с. 28]

Дослідники проблемних питань національної освіти і формування української модерної нації у 1921–1934 роках В. Борисенко, І. Телегуз, засвідчують, що активне залучення широких верств населення різного віку до позашкільної освіти в Україні почалося ще з ХІХ століття і збігалось з появою в Європі неперервної освіти. Таким чином на початку досліджуваного періоду (1920–1921 рр.) розпочинається новий етап розвитку та становлення дошкільної, шкільної та позашкільної освіти в Україні, що зумовлено посиленням підтримки педагогічних інновацій на державному рівні та наданням можливості просвітнім організаціям і товариствам здійснювати активну практичну освітню діяльність у нових, відповідних часу формах.

Посилення інноваційних тенденцій у розвитку освіти було зумовлено тим, що перед суспільством того часу постало одразу декілька складних проблем: з одного боку реалії даного періоду не дозволяли розвиватися національній системі освіти, зокрема школам, а з іншого – значна кількість населення, яке не мало освіти, було неписьменним. Тому, задля ефективного вирішення згаданих проблем, зусиллями української інтелігенції та товариств «Просвіта», застосовано цілий комплекс кардинально нових форм позашкільної роботи освіти з населенням різного віку, які спробуємо умовно об'єднати у декілька напрямів: по-перше, ініціативною групою було відкрито бібліотеки, книгозбірні, читальні, частково наповнені їх власним видавництвом навчальної та художньої літератури, друкованої періодичної преси, листків для народних читань тощо; по-друге, влаштували групові народні читання, наукові лекції, бесіди; по-третє, ініціювали відкриття шкіл, вечірніх класів, курсів, додаткових занять для дорослого населення, тобто піклувалися про надання освіти як дорослим, так і дітям; по-четверте, організували дитячі захистки та гуртки; по-п'яте, займалися організацією дозвілля широких верств населення, використовуючи такі форми, як освітні мандрівки та екскурсії до музеїв, народні гуляння, національні свята, концерти, залучення до кінематографу, театру, хору, народного оркестру, відкриття клубів для молоді та Народного дому; по-шосте, налагоджували співпрацю з іншими інституціями тощо. Важливо наголосити на тому, що згадані форми позашкільної освіти мали значний вплив не тільки на підвищення загального рівня населення України, а й формували його національну ідентичність, яка стає могутнім засобом самовизначення й самоорієнтації індивіда у світі крізь призму колективної особистості та своєї самобутньої культури [1, с. 68–69].

Після встановлення в Україні радянської влади, засновані у попередні роки просвітницькі товариства продовжили активно займатися упровадженням комплексних інноваційних форм та методів позашкільної освіти населення, але поступово проблема ліквідації неписьменності перетворилася з суто педагогічної проблеми у політичну, а форми громадсько-педагогічного просвітництва трансформувалися у єдиний закріплений законодавчо напрям – політосвіту, яка включала пропаганду комунізму та пролетарського інтернаціонального руху серед населення, всебічну самоосвіту і залучення до радянського будівництва [1, с. 69–70].

Починаючи з 1922 р., після заборони радянською владою просвітницьких товариств, відбулося швидке зростання та популяризація нових осередків політосвітньої діяльності – селянських будинків (сільбудинки, сельбуди), хат-читалень в селах, робітничих клубів, червоних кутків на підприємствах. А з 1923 р. остаточно реорганізовано різноманітні просвітні установи у сельбуди. Серед ефективних методів позашкільної освіти того часу були методи агітації та антирелігійна пропаганда. При чому, актуальна тоді ідея антирелігійного виховання дітей повинна була реалізовуватися як засобом навчання основам наук, що заклало фундамент послідовного матеріалістичного світогляду, так і через залучення до різних форм позашкільної роботи. До цього долучались велика кількість активістів-пропагандистів: шефи-працівники, культурно-побутові комісії, культурно-освітні та шкільні працівники, клубні працівники хат-читалень, сільські агрономи і лікарі, інструктори в споживчих спілках [11, с.140].

Особливо активізувалась антирелігійна робота перед великими релігійними святами, серед яких велику увагу приділяли Різду та Великодню. Так, наприклад, відповідно до архівних даних, напередодні свята Різдва Христового Міністерство Народної Освіти, Кам'янецької округи на Поділлі, звертаючись до районних інспекторів, учителів та осередків ЛКСМУ з приводу наближення Різдвяних свят зазначало: «перед Різдом у дітей помітно підвищується настрій, і приходить ідея про ялинку і колядки... відповідно оцінюючи ситуацію нам потрібно використати як одну із форм антирелігійну різдвяну пропаганду». Для цього було вироблено технологію організації червоної ялинки міністерством: «1) Висвітлення антирелігійних тем у стінгазетах для дітей та молоді; 2) Виготовлення та розповсюдження революційних та антирелігійних плакатів; 3) Зобов'язати відвідання в місцевих музеях спеціально організованих відділів релігійної культури; 4) Підготовка революційних та антирелігійних п'єс; 5) Розучування дітьми червоних колядок» [4, с.33].

У подібному руслі організували і антипасхальну кампанію, починаючи її за місяць до святкування Великодня. Зокрема у сільських будинках, хатах-читальнях та клубах владою було рекомендовано проводити будь які види агітаційно-пропагандистської і антирелігійної роботи з молодим поколінням, влаштувати безкоштовні вечори та масові гуляння, залучаючи як можна більше молоді [8, с. 6].

Більше того, у травні 1922 року було прийнято рішення Головосвіти УРСР про так звану цензуру видовищ, з метою заборони демонстрації творів антирадянського, націоналістичного і релігійно-містичного змісту та для контролю створено Головний репертуарний комітет [6, с. 152].

Дослідниця освітньо-просвітницької та культураторчої діяльності в Україні у 1917-х-1932-х рр. ХХ ст., О. Кравченко констатує, що у досліджуваній нею період значна увага приділялася політико-просвітницькій і пропагандистській роботі, ідеологічному вихованню, розвитку колективізму, а також організації дозвілля та відновлення творчих сил населення на виробництві. Задля цього використовувались багато різноманітних форм: словесні – лекція, бесіда, дискусія,

обговорення важливих тем, збори, консультація, інструктаж тощо; форми практичного спрямування – політгри, ігротеки, вечори запитань і відповідей, агітсуди, «суд над клубом», «живе кіно», «живий журнал», домашня робота; форми з використанням наочності – демонстрації, виставки, екскурсії, дошка змагань і відгуків; форми, які мали на меті привчання населення до читання: книжкові виставки, гучні читальні, театралізовані читання, літературні вечори, агітпаради, агітплакати, конкурси на визначення кращого читця, підготовка вирізок із газет за цікавими для аудиторії темами, «групи читання вдома» тощо [6, с. 125-127].

Також О. Кравченко виділила декілька найпопулярніших на той час напрямів студійної роботи та відповідних методів: літературний, де широко використовувались «метод друкованого слова» (підготовка стінгазет, плакатів, статей, віршів), «метод живого слова» (усна газета, суди виступи), «метод письмових завдань» (написання творів, агітвіршів на задану тему), «метод залучення до масових дійств» (виступи, вечори, звіти, зустрічі); театральний (частушки, балаган, естрада, клоунада, побутова імпровізація, художній вечір, масові постановки, масові дитячі агітаційні ігри); музичний (хори, оркестри, ансамблі, змагання колективів творчої самодіяльності); образотворчий (розробка ескізів плакатів, транспарантів, декорацій) [6, с. 216-217].

Підтверджуючи вищезазначене, у дослідженні Н. Стихун доведено, що впродовж 1920-1939 рр. в Україні набули позитивної динаміки такі засоби театрального мистецтва, як: діяльність драматичних гуртків, пересувні просвітницькі потяги, дитячі клуби, будинки, самодіяльні театральні колективи, студії сценічного мистецтва при Академії соціального виховання, культурно-освітніх товариств, художньої (театральної) тощо [12, с. 204-205]

Таким чином, на державному рівні діяльність в освітній сфері розцінювалась як «боротьба за освіту широких трудящих мас – боротьба за будівництво соціалізму», а зміст і основні форми роботи позашкільної освіти протягом досліджуваного періоду еволюціонували і удосконалювалися відповідно до концепції ідеологізації освітнього процесу – цілеспрямованої роботи, яка має на меті формування радянської ідентичності, виховання людини, здатної вступати у розбудову соціалізму, а особисті інтереси підпорядковувались колективним, суспільним інтересам. У той час як принципи національної школи України були спрямовані на виховання людини, здатної боротися і будувати незалежну українську державу, де і особисті і суспільні інтереси гармонійно співіснують у діяльності громадян держави [1, с. 73-74].

Л. Вовк стверджує, що вже з 1927–1928 рр. все масштабніше проявлялась уніфікація змісту освіти, за якої центр визначав спрямованість, змістовні і психологічні параметри усіх форм освіти, а позашкільна освіта стала об'єктом класової боротьби та боротьби з місцевим націоналізмом [2, с.54-56].

Ідентифікація жителів села з національною спільнотою і радянською спільнотою та українською радянською соціалістичною державою одночасно відбувалась у період 1920-х–1930-х років, чому сприяли

українізаційні тенденції і свідоме використання елементів радянського пролетарського фольклору на різних святах, урочистостях, маніфестаціях [1, с. 82].

Продовжуючи розгляд інноваційних форм і методів позашкільної освіти важливо наголосити, що у перші повоєнні роки суспільство очікувало швидких зрушень на поліпшення свого становища, а влада партія та уряд була зацікавлена будь-якими засобами мобілізувати населення на відбудову країни і відновлення народного господарства.

Таким чином культурно-освітню роботу було визнано найважливішим засобом політичного і культурного впливу на широкі верстви населення, тому заклади культури повинні були перетворитися на «вогнища соціалістичної культури і місця відпочинку трудящих», а головні завдання, форми та методи визначалися рішенням влади. Так, 24-26 травня 1944 р. на Пленумі ЦК КП(б)У було прийнято наголошено на необхідності про усебічного сприяння партійними організаціями роботі культосвітніх установ (будинки культури, клуби, хати-читальні, кіно, гуртки художньої самодіяльності та ін.) у впровадженні культури серед населення і розвитку політичної активності мас, пропагуючи кращі твори драматургії, пісенного, музичного, танцювального мистецтва, тим самим залучати усі верстви трудящих до пізнання світу прекрасного, формувати високі естетичні смаки, виявляти нові таланти, виховувати кращі риси характеру. [9, с. 10].

Упродовж 1940-1950-х рр. розвиток та поширення тих або інших форм і методів соціального виховання дітей у дошкільних, шкільних та позашкільних освітніх закладів залежало від суспільно-історичної обумовленості та цінності їх в процесі здійснення ідеологічного впливу на свідомість індивідуума, безпосередньо залежали від постанов, рішень і завдань ухвалених владними структурами, що детермінувало значне гальмування і подальшу їх еволюцію.

У повоєнні роки важливим засобом культурного і повсякденного життя продовжували бути масові заходи, такі як свята та відзначення пам'ятних дат. Проте радянською владою було внесено корективи щодо визначення тематики цих дійств – вирішено зробити акцент на героїчній (військовій або трудовій) тематиці у відзначенні свят, прив'язавши їх до трудових звичаїв народу, у той же час посиливши боротьбу зі знову поширеними святами релігійного циклу, які були реанімовано подіями військового протистояння [13, с. 74].

Німецький історик М. Рольф, ґрунтовно вивчивши феномен успішності і поширення радянського свята, зробив висновки, що, по-перше, створений календар свят мав на меті продемонструвати населенню новий порядок речей у суспільстві; по-друге, масове святкування стало одним із найважливіших каналів міжособистісного спілкування того часу; по-третє, ключовим моментом в організації даної форми був чітко спланований сценарій, який розроблявся для усієї території Союзу, що мало об'єднати населення; по-четверте, свято не обмежувалося однією датою, а було складним комплексом простіших форм – оголошення соціалістичних змагань, анонсування заходів, приготування до святкування тощо [10, с. 127-128].

Як свідчить проведений аналіз С. Калібовець, одним з найпоширеніших напрямів масової та культурно-

мистецької роботи клубних установ була організація художньої самодіяльності та гурткова робота. У свою чергу, для інтенсивного розвитку самодіяльного народного мистецтва важливе значення мали місцеві огляди та республіканські олімпіади художньої самодіяльності, які регулярно проводилися в Україні в повоєнні роки. Так, у 1948-1949 рр. в Україні, було проведено масові заходи – олімпіади, огляди, конкурси в центрі і на місцях [5, с. 271-272]

За свідченням О. Титаренко, період післявоєнної відбудови відзначився кількісним та якісним зростанням бібліотек, збільшенням чисельності читачів, адже владою було визнано їх важливим засобом соціального виховання дітей зокрема, проведення культурно-виховної роботи та просвітницької діяльності з населенням взагалі [13, с. 96]

У 50-х рр. XX ст. просвітницьку та культурно-агітаційну роботу здійснювали переважно у будинках культури або клубах, будинках піонерів та у клубах на підприємствах для охоплення і дорослого населення. [6, с. 126]

Висновки. У цілому, проведений аналіз вітчизняного досвіду розробки інноваційних форм і методів соціального виховання дітей показав, що цей процес активно розпочався у першій половині XX ст., коли, як і сьогодні, відбувалися світові та внутрішньо державні перетворювальні процеси, що призвели до загострення проблем, пов'язаних із вихованням дітей та молоді й зумовили необхідність синергії педагогічних зусиль освітніх закладів різних ланок у питаннях соціального виховання неповнолітніх.

У цей час розроблено і запроваджено цілий комплекс кардинальних нових форм позашкільної роботи освіти з населенням різного віку: бібліотеки, книгозбірні, читальні, групові народні читання, наукові лекції, бесіди, вечірні школи, клуби для молоді, класи, курси, додаткові просвітні заняття для дорослих, дитячі захистки та гуртки тощо. Розповсюдження отримали масові форми просвітницької діяльності: освітні мандрівки та екскурсії до музеїв, народні гуляння, національні свята, концерти, урочистості, маніфестації, залучення до кінематографу, театру, хору, народного оркестру, відзначення пам'ятних дат тощо. У повоєнні роки важливим засобом культурного і повсякденного життя продовжували бути масові заходи, такі як свята та відзначення пам'ятних дат. Проте радянською владою було внесено корективи щодо визначення тематики цих дійств – вирішено зробити акцент на героїчній (військовій або трудовій) тематиці у відзначенні свят, прив'язавши їх до трудових звичаїв народу. Період післявоєнної відбудови відзначився кількісним та якісним зростанням бібліотек, збільшенням чисельності читачів, адже владою було визнано їх важливим засобом соціального виховання дітей зокрема, проведення культурно-виховної роботи та просвітницької діяльності з населенням взагалі. Інноваційними для того часу були методи агітації та пропаганди; метод друкованого слова (підготовка стінгазет, плакатів, статей, віршів), метод живого слова (усна газета, суди виступи), метод письмових завдань (написання творів, агітвіршів на задану тему), метод залучення до масових дійств (виступи, вечори, звіти, зустрічі); театральний (частушки, балаган, естрада, клоунада, побутова імпровізація,

художній вечір, масові постановки, масові дитячі агітаційні ігри); музичний (хори, оркестри, ансамблі, змагання колективів творчої самодіяльності);

образотворчий (розробка ескізів плакатів, транспарантів, декорацій).

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенко В.Й., Телегуз І.О. Національна освіта і формування української модерної нації у 1921–1934 роках: європейські тенденції та радянські реалії. Навчальний посібник – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – 156 с.
2. Вовк Л. П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості). – К.: Пошуково-видавниче агентство, Видавничий центр “Просвіта”, 1998. – 179 с.
3. Григоренко В.Л. Інноваційні засоби розвитку соціальності дошкільників в інклюзивному освітньому просторі / В.Л. Григоренко, О. І. Рассказова, П. І. Рассказова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. соціальна педагогіка. – Київ, 2018, - С.25-33
4. ДАХО, ф.р. 5, оп.1, спр.92. – арк. 33-34
5. Калібовець С. М. Роль художньої самодіяльної творчості на формування національної самосвідомості населення Лівобережної України у 1943–1950 роках / С. М. Калібовець // Українознавство. – 2008. – №1. – С. 275–279
6. Кравченко О. О. Всеукраїнський Пролеткульт: освітньо-просвітницька та культуротворча діяльність (1917-1932 рр.) : моногр. / О. О. Кравченко. – Умань : Видавець «Сочинський М.М.», 2017. - 320 с.
7. Пеню В. В. Особливості змісту валеологічної освіти на південноукраїнських землях в міжвоєнний період (1918–
- 1939 рр.) / В. Пеню // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. - 2016. - Вип. 55. - С. 208-215. Режим доступу: library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shkolu/55/26.pdf
8. Політосвітні організації під час проти пасхальної кампанії // Червоний кордон. – 1928. – 10 квітня. – Ч. 43. – С. 6.
9. Про партійно-масову роботу в Сталінській і Харківській областях // Агітатор. – 1944. – № 5. – с. 35
10. Рольф М. Советские массовые праздники / М. Рольф; [пер. с нем. В.Т.Алтухова]. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН) : Фонд Первого Президента России Б.Н.Ельцина, 2009. – 439с.
11. Слободянюк П. Українська церква: Історія руїни і відродження. Наукове видання, присвячене 2000-літтю Різдва Христового / П. Слободянюк. – Хмельницький : Поділля, 2000. – 140 с.
12. Стихун Н. В. Розвиток професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва (20 - 80-ті рр. XX ст.) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Стихун Наталія Василівна ; Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. - Рівне, 2017. - 310 с.
13. Титаренко О. Культурне життя на Донбасі у відбудовчий період (1943-1953 рр) дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Титаренко Олена Юріївна. 2017. 288 с.

REFERENCES

1. Borisenko V.I., Teleguz I. A. National education and formation of the Ukrainian modern nation in 1921-1934: European tendencies and Soviet realities. The manual - M.: NPU publishing house of M.P. Dragomanov, 2012. - 156 pages.
2. Vovk L. P. Public and pedagogical heroic conduct in Ukraine (stages and features). - M.: Search and publishing agency, Publishing center "Prosvita", 1998. - 179 pages.
3. Grigorenko V.L. Innovative development tools of sociality of preschool children in inclusive educational space / V.L. Grigorenko, O.I. Rasskazova, P.I. Rasskazova//the NPU Scientific magazine of Dragomanov. Series 11. Social work. social pedagogics. - Kiev, 2018, - Page 25-33.
4. State archive of Kharkiv Region, f.r. 5, op.1, case 92. - sheet 33-34.
5. Kalibovets S. M. Role of art amateur creativity on formation of national consciousness of the population of Left-bank Ukraine in 1943-1950 / S.M. Kalibovets//Ukrainian Studies. - 2008. - No. 1. - Page 275-279
6. Kravchenko O. O. All-Ukrainian Proletkult: educational and educational and cultural and creative activity (1917-1932): Monograph. / O.O. Kravchenko. - Uman: Publisher "the Sochinskiy M.M.", 2017. - 320 pages.
7. Penov V. V. Features of content of valeological education in southern lands during the interwar period (1918-1939) / V. Penov//Psychology and pedagogical problems of rural school. - 2016. - Release 55. - Page 208-215. Access mode: library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shkolu/55/26.pdf
8. The political educational organizations in time against an easter campaign/Red border. - 1928. - April 10. - Part 43. - Page 6.
9. About party and mass work in Stalin and Kharkiv regions//the Propagandist. - 1944. - No. 5. - page 35
10. Rolf M. Soviet mass holidays / M. Rolf; [The translation from the German V.T. Altukhov]. - M.: Russian political encyclopedia (RUSSPEN): Fund of the First President of Russia B.N. Yeltsin, 2009. - 439 pages.
11. Slobodyanyuk P. Ukrainian church. History of ruins and revival. The scientific publication devoted to the 2000 anniversary of Christmas / P Slobodyanyuk. - Khmelnytsky: Podolia, 2000. - 140 pages.
12. Stikhun N. V. Development of professional skill of teachers of general education in educational institutions by means of theater (20 - 80s of the 20th century) [Text]: thesis... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Stikhun Natalya Vasilyevna Rivne state humanities university. - Rivne, 2017. - 310 pages.
13. Titarenko E. Cultural life in Donbass during the recovery period (1943-1953) the Thesis... candidate of historical sciences: 07.00.01 / Titarenko Elena Yurevna. 2017. 288 pages.

Development of innovative forms and methods as the basis of synergy of preschool, school and extracurricular education in matters of social education of children in the 20's and 50's of the twentieth century in Ukraine

V. A. Klimchuk, L. V. Pakhomov, A. I. Rasskazova, P. I. Rasskazova

Abstract. The article presents the results of systematic review of innovative forms and methods as the basis for the synergy of pedagogical efforts of various educational institutions in the issues of institutionalized social education of minors. Among the innovative forms: educational societies, libraries, group popular readings, public lectures for youth clubs, children's shelters and mugs; educational trips, folk festivals, holidays, celebrations, manifestations, celebrating memorable dates. The methods of propaganda and propaganda were relevant for the social upbringing of children; methods of printed and living words, method of written assignments, method of attraction to mass actions; theatrical, musical, pictorial methods.

Keywords: innovations, innovative forms and methods, preschool, school and extra-curricular education, social education of children, educational societies, national holidays, agitation, propaganda, circles, travel, walking.

On Some Problems of Teaching ESP

A. T. Knyazyan

Yerevan State University

Corresponding author. E-mail: annaknyazyan@ysu.am

Paper received 25.07.18; Accepted for publication 01.08.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-03>

Abstract. The subject matter of the present article is teaching ESP (English for Specific Purposes). The article gives general principles and methods of teaching English for professional communication at Universities. ESP has developed rapidly in the past thirty years and became very important in English language teaching. English has become an accepted language for international communication. It has also become a language of technology and commerce that gave birth to a new approach to language teaching which is called ESP. The English language today is a must for international specialists in all branches of economy, science, technology, tourism, art and sports. Nowadays the world has entered the era of advanced technology and international communication. Therefore, besides learning general English, students need to have an adequate ability so that they can communicate technical information clearly.

Keywords: *ESP (English for Specific Purposes), professional communication, ESP learners, ESP teaching.*

During the development of human history many changes took place not only in life and conditions of people but also in the sphere of language teaching. Today people want to learn and know the language not for pleasure only but for specific progress. Knowing English will help them to achieve their own goals and it can be a contributing factor to their professional recognition and career prospect. A good specialist cannot do without a foreign language. Every day different spheres of science go forward through the cooperation of specialists. The realization of this cooperation is based on the professional communication. That is why linguists focus their attention on the investigation of grammatical, lexical, stylistic means in various texts. Our **purpose** in writing this article is to share with ESP learners and educators the kind of insights that will enable them to become better ESP learners and teachers. The article is **aimed** to cover the issues of managing students' own language learning, develop English learning strategies and study skills guideline focusing on the basic academic competencies. This article is basically for ESP students and educators within the rages of it we'll try to come up with concrete suggestions to help the students as well as the teachers become more effective and successful language learners and teachers. The problem of learning the English language is very important today as it is socially demanded. The English language is needed as the most efficient means of information exchange of the people as it has become the internationally accepted language of almost all the fields of knowledge, for example, English for linguists, English for historians, English for chemists, English for biologists etc. Nowadays in order to fulfill the needs of people with inadequate proficiency in English different ESP courses have been introduced at universities. Thus, Carver differentiates three characteristics of ESP courses: 1) authentic material, 2) purpose-related orientation, 3) self-direction [1].

The ever-increasing political, economic, cultural and scientific contacts between different countries have brought us to a situation when the need for a language to serve the purpose of our international communication has become even more obvious. For well-known reason this very responsible role has been taken on by the English language which has now become one of the most important means of international communication. Hence the exceptional importance of English language learn-

ing/teaching at present has widened its traditional scope and definitely acquired communicative orientation. If during the preceding stages of foreign language learning/teaching grammar questions have been considered to be pivotal, nowadays the direction has definitely changed towards developing the communicative skills of the learners. Before setting out to teach a foreign language the teacher must always have a clear-cut idea about what variety of the language his learners need to be taught. Thus, everything starts with the need-analysis for if we are not definite about the particular purpose of learning and teaching the language, we are outside the actual communicative context and our linguistic activity is confined to practicing formal rules and regularities of constructing speech. The learner's attempts to produce language "in general" bring him to a deadlock as far as professional international communication is concerned. To be able to learn and use a foreign language as a means of effective international communication the learner must begin by becoming acquainted with the basic language of his profession, the variety he can use for his specific purpose. It goes without saying that this makes the learning/teaching process more purposeful and as a result, it enables specialists from different parts of the world to become proficient in the register they need for discussing their professional subjects at different international conferences, in the pages of international publications, thus exchanging their professional experience with their colleagues in different countries and following the progress of their branch all over the world. LSP is based on natural human languages which undergoes certain changes as far as the choice of different linguistic means of expression is concerned, for the teaching of professional language presupposes the choice of a certain content which conditions the choice of lexical, grammatical, as well as communicative means. When the learner combines his best command of this variety of language with his extralinguistic knowledge of this or that professional sphere, he is sure to avoid any kind of misunderstanding in communication.

According to Hutchinson ESP is an approach to language teaching in which content and methods are based on the learners' reason of learning [3 p.19]. ESP is a register of English used in those spheres of professional knowledge which have their own deep and well-developed systems of notions. This variety of language is

characterized by a definite conceptual orientation and corresponding limitation imposed upon the functioning of linguistic units on all levels. In ESP a line of research has been to identify the characteristic lexico-grammatical features and rhetorical patterns of particular genres. This has helped to reveal how texts are typically constructed and how they relate to their contexts of use through specific social purposes, as well as providing valuable input for genre-based teaching. The analysis of ESP texts is carried out on the phonetic, morphological, lexical and syntactic levels and this overall study of features of all linguistic levels should be considered to be one of the advantages of ESP teaching. The objectives of teaching ESP are definite and concrete. The aim of the learner is to have a good command of scientific register in the main practical skills. Once they are aware of the register, learners may gradually master different idiomatic varieties of a given ESP. However, they should definitely start with "restricted scientific English" as the basis of the register and build a good knowledge of it. Careful linguistic observations show that most often people spontaneously produce a restricted form of scientific English (when they participate in international conferences, meet foreign colleagues, talk about their research, answer questions, write abstracts and articles) which provide a reliable understanding between the participants in professional communication.

David Carver identifies three types of ESP: 1) *English as a restricted language* - is only used for specific contexts; 2) *English for Academic (EAP) and Occupational Purposes (EOP)*; 3) *English with specific topics* [1].

So how to teach ESP? As far as the method of teaching ESP is concerned, it should be mentioned that methodologists have agreed to consider teacher-oriented language teaching insufficient and outdated, for it is now beyond suspicion that involving the learners in active work in class makes language teaching more effective and gives the teacher an opportunity to escape the danger of indulging in excessive talking class. Not infrequently one may go as far as to suggest that the learners actually take an active part in the teaching themselves, i.e. use the method of the so-called 'peer-tuition'. Nowadays the teachers and students are equipped with textbooks and manuals for all professions, written both by native speakers and foreigners who specialize in teaching this particular variety of English. The study of the material should be arranged in the form of a seminar on the basis of the so-called 'peer-tuition' - a method which gives the learners an opportunity to participate in the two-fold process of analyzing and synthesizing samples of optimal speech in English. The learners are expected not only to prepare the material under study before the seminar, but also to arrange it in such a way that it could be presented at the lesson in the form of special tasks and exercises made up by the students themselves. As any text is a unity of form and content, it must necessarily cover both - the content plane and the expression plane. The study of the content plane is the questions connected with the most difficult aspects of the text. The study of the expression plane includes: 1) *translating words, word-combinations from the mother tongue into English*; 2) *translating words, word-combinations from English into the mother tongue*; 3)

testing words, word-combinations in longer speech units, placing them in a fresh context.

ESP is a pedagogy for learners with professional, academic, and occupational communicative needs. This means that the ESP teachers must follow the imperative of specificity and they cannot be the consumers of materials. The ESP teachers must consider the relevance of studies to their own learners and conduct their own target situation analyses into local contexts. They should use such techniques as observations to discover every student's reaction to any assignments. This information should feed back into the design of every ESP courses.

The ESP teachers should collaborate with particular subject experts. The specialists provide both the ESP teachers and the students with insights into the practices that experts engage in [4]. The expert of a particular field should assist the ESP teacher to select authentic texts. It should be added in this connection that every student also brings to their ESP courses some knowledge of his specialist fields. It means that ESP teachers need to negotiate their courses with learners in order to promote relevant communicative activities in the classroom. So the ESP teachers assist the learners to activate their latent understandings. All in all, we have to provide more opportunities for using and interacting in English, and we must respect our students' rights and interests as individuals to exercise choice in their English language study. Involving students in individualized learning projects is just a way we may help them gain confidence in their ability to manage their own learning and move further along the road to becoming independent language learners.

In order to teach ESP effectively, the teacher should also know in what typical situation specialists need English for their professional communication. We teach ESP in order to make the students be able: 1) to read publications concerned with their subjects in order to be informed about new development in their profession; 2) to express their own ideas or the results of their research in a verbal form; 3) to give talks at scientific conferences; 4) to participate in professional discussions and meetings; 5) to hold in formal conversation with their foreign colleagues about different issues.

To prepare students for a future career and professional communication, the teacher should also equip them not only with theoretical basis, but with a set of essential academic skills which they could apply in their professional life. Unlike mechanical training in a special lexicon and translating numerous texts, an ESP content course is designed to teach fundamental concepts and terminology, to introduce specific literature and current issues in their fields, to solve typical problems and to develop professional skills. We know that scientific texts contain terminology. In this connection, the following question arises. Should the main effort of learners and teachers in mastering a certain ESP be focused on terminology? The answer is that special words or terms do not present a significant difficulty for specialists in a given professional sphere. The terms are closely connected with conceptual field of their subject area and are usually more familiar to ESP learners than to their ESP teachers. That is why for ESP learners the terminology is the easiest part of the vocabulary. And that ESP is not confined merely to teaching terminology.

Some people think that to find out what students actually require, one should have a complex test with relevant questionnaires. We believe, however, that it is not difficult for a teacher to understand the objective situation and formulate the aims of ESP learners. Consequently, the main linguistic skills the learners should acquire and master in the course of studying ESP are the following:

- reading various scientific texts in order to retrieve necessary information;
- speaking and writing on professional subjects;
- making reports and comprehending oral speech.

All these skills are quite obvious. These general principles or methods of teaching consist of making the students memorize words, word-combinations and other recurrent linguistic elements, listen to recordings, translate from one language into another for better understanding the content and establishing the equivalents in both languages. Since the skills of ESP and the languages are identical, the essential difference between them is not the skills mentioned above, but the variety of language people use while speaking, writing, reading and listening in everyday situations and using a foreign language for professional communication.

We should confess that the support of a teacher is a very important factor in the success of individualized learning. According to Lee, Benson and Voller the role of the teacher is promoting autonomous learning [5;2] Tremendous efforts were needed on the part of some outstanding scholars to persuade those concerned that the only possible approach to teaching EFL (English as a Foreign Language) consists in restricting it to a particular register of speech which could after being properly taught, be used by the speakers as “the tool of their trade”.

The mastering of the language is necessary not only for communication with people round the world but also for developing professionally. To study effectively in Univer-

sity and to gain ground in English, it is essential that all the students have the following academic competences:

- Reading – comprehend topic sentences and subordinate ideas, scan and skim reading material, identify the author’s attitude and point of view etc.
- Writing – generate ideas about the topic of writing, organize, relate ideas and develop the piece of writing logically and structurally, use verb forms correctly, develop summarizing and paraphrasing skills etc.
- Speaking and listening – comprehend the main ideas in live or taped lectures, ask and answer questions, exchange ideas during discussions etc.
- Reasoning – identify and solve problems, draw conclusions, make generalizations etc.
- Studying – set goals along with the course objectives, comprehend, analyze, summarize, report the main ideas from different academic sources etc.

The essential difference between the skills of ESP and the language is the variety of language people use while speaking, writing, reading and listening in everyday situations and using a foreign language for professional communication. The goal involves the following tasks: 1) mastering terminology and linguistic realities; 2) acquaintance with the main features of stylistics and organization of modern English-language discourse; 3) formation of skills and abilities of oral and written communication in the field of scientific communication. As essential difference between teaching ESP and teaching general English is the kind of language which must be used as the target at every level of teaching ESP.

So, it is worth remembering that we cannot really teach a language, we can only create conditions in which it will develop spontaneously in the mind in its own way. We shall never improve our ability to create such favorable conditions until we understand more about the ways that make the learners study well.

REFERENCES

1. Carver D. Some propositions about ESP // *The ESP Journal* / Carver D. // 1983, 2, pp.131-137.
2. Benson P. & Voller P. *Autonomy and Independence in Language Learning* / Benson P. & Voller P. // London: Longman, 1997.
3. Hutchison T., & Waters A. *English for specific purposes* / Hutchison T., & Waters A. // Cambridge: CUP, 1987.
4. Johns A. M. *Text, role and context: Developing academic literacies* / Johns A. M. // Cambridge: CUP, 1997.
5. Lee I. Supporting greater autonomy in language learning // *ELT Journal* / Lee I. // 52,4,pp. 282-89

Педагогічні умови функціонування системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку

I. M. Коренева

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Paper received 27.07.18; Accepted for publication 05.08.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-04>

Анотація. У статті проаналізовано сутність поняття «педагогічні умови» у контексті розробки експериментальної педагогічної системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. З'ясовано, що педагогічні умови є особливостями взаємодії компонентів педагогічної системи, що визначають її унікальність та забезпечують її ефективність. Проаналізовано та обґрунтовано такі педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку: оновлення змісту професійної підготовки; активізація діяльності студентів; екологізація освітнього процесу; забезпечення цілеспрямованої підтримки процесу формування професійної компетентності системою виховної роботи на факультеті; координація діяльності педагогів на основі їхньої професійної міжособистісної взаємодії.

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, підготовка вчителів біології, педагогічні умови, експериментальна педагогічна система, реалізація функцій освіти для сталого розвитку.

Вступ. За час, що минув після прийняття Ріо-де-Жанейрської декларації та «Порядку денного на ХХІ століття», міжнародні пріоритети щодо розбудови сталого суспільства лише зміцнились. Освіта визнана основою забезпечення сталого розвитку і необхідною умовою сьогодення. Освіта для сталого розвитку набула значного поширення, переосмислення суті за цей час. Сучасне її розуміння як властивості освіти, особливого стилю освіти вимагає трансформування національних пріоритетів системи освіти. В Україні поступово поширюється розуміння необхідності переходу до сталого розвитку суспільства (СР) та впровадження освіти для сталого розвитку (ОСР). Метою освіти визнано розвиток особистості для забезпечення сталого розвитку суспільства (Закон України «Про освіту», 2017). Тому підготовка вчителів на засадах сталого розвитку, готових здійснювати управління сталим розвитком на рівні своєї професійної діяльності є актуальною.

Особливого значення в реалізації функцій освіти для сталого розвитку набуває професійна підготовка вчителів біології. Саме вони покликані формувати в учнів природничо-наукову картину світу, розкривати різноманіття причинно-наслідкових зв'язків в системі «Природа-Суспільство», виховувати молодь на екоетичних принципах, забезпечувати екологічну освіту і виховання молоді, тощо. У попередніх статтях нами було схарактеризовано педагогічну систему підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку, виокремлено її структурні компоненти, проаналізовано її функціонування. Проте діяльність педагогічної системи здійснюється в певних умовах, що забезпечують її ефективність. Саме тому визначення та обґрунтування педагогічних умов професійної підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку набуває сьогодні особливої актуальності.

Короткий огляд публікацій за темою. Сутність сучасних педагогічних досліджень полягає у розкритті та об'єктивних закономірностей навчання, виховання та розвитку, пошуку ефективних шляхів досягнення мети і завдань освіти [1]. Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових праць у галузі освіти дозволяє зробити висновок про спільність поглядів на роль педагогічних умов в освітньому процесі. Вони впливають на ефективність функціонування педагогічної системи

[0; 3; 4; 5]: можуть сприяти або навіть перешкоджати досягненню поставленої мети освіти. Наприклад, Ю.К.Бабанський визначає їх як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [2, с.115]. Разом з тим природа педагогічних умов сприймається науковцями по-різному. Зокрема, педагогічні умови визначаються як:

- сукупність об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу [3; 5; 6; 7];
- як взаємопов'язану сукупність освітніх заходів [8; 9; 10; 11; 12; 13];
- як особливості організації навчально-виховного процесу [14];
- як обставини, від яких залежить педагогічний процес [15; 16; 17];
- як сукупність об'єктивних та суб'єктивних чинників, необхідних для забезпечення функціонування педагогічної системи [18];
- як компоненти педагогічної системи, що відображають сукупність її зовнішніх та внутрішніх компонентів [19; 20].

Деякі науковці спробували поєднати одразу кілька точок зору на цей феномен, трактуючи педагогічні умови як сукупність обставин, засобів і заходів, котрі сприяють ефективності підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін [21].

Аналіз різних досліджень щодо природи поняття «педагогічні умови» дозволив виокремити ряд важливих для розуміння цього феномену положень:

- 1) педагогічні умови впливають на результат педагогічного процесу і забезпечують його ефективність;
- 2) педагогічні умови знаходяться у межах педагогічної системи і стосуються практично всіх компонентів педагогічної системи (змісту, форм організації, методів, особистості педагогів та студентів тощо) і виступають як їхня характеристика;
- 3) педагогічні умови відрізняють одну експериментальну педагогічну систему від іншої, є їхніми характерними особливостями.

Підводячи підсумки проведеного аналізу поглядів на трактування терміну «педагогічні умови», зазначимо, що його розуміння слід розширити на основі урахування сучасних досягнень у сфері професійної освіти та освіти для сталого розвитку.

Отже, метою статті є аналіз сутності поняття «педагогічні умови» в контексті підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку, а також виокремлення та обґрунтування істотних з точки зору дослідження педагогічних умов..

Аналіз основних положень. Як правило, під час розкриття сутності експериментальних систем, що спрямовані на підвищення ефективної професійної підготовки педагогів, зокрема, вчителів біології, дослідники зазначають однаковий компонентний склад, наголошуючи на змісті, методах, засобах та організаційних формах професійної підготовки, педагогічній взаємодії. Однаковий склад педагогічних систем (перелік структурних та функціональних компонентів) не завжди забезпечує їхню подібність. Експериментальні педагогічні системи різняться характеристиками самих компонентів: різним змістом, переважаючими методами, засобами підготовки, формами організації педагогічного процесу, специфікою взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Саме це ми і тлумачимо як педагогічні умови. Вважаємо педагогічні умови особливостями взаємодії компонентів педагогічної системи, що визначають її унікальність та забезпечують її ефективність. Оскільки забезпечення педагогічних умов залежить від підсистеми «Педагогі», то визначати їх, на нашу думку, необхідно через стійкі взаємозв'язки цієї підсистеми з іншими структурними і функціональними компонентами. Отже, для повного аналізу умов функціонування педагогічної системи слід здійснити огляд суттєвих особливостей взаємодії всіх компонентів експериментальної системи та виокремити серед них ті, що у найбільшій мірі забезпечують досягнення мети системи. Виокремимо та обґрунтуємо педагогічні умови функціонування системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку (ОСР).

1. Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів біології на основі включення контенту СР та ОСР та формування спеціальної компетентності «здатність у процесі навчання і виховання школярів розуміти та реалізовувати стратегію сталого розвитку» (ЗРПССР) на рівні освітньої програми та навчальних програм дисциплін. Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх вчителів біології обґрунтовуємо метою освіти щодо підготовки фахівців, здатних сприяти сталому розвитку суспільства, закріпленими у проєкті стандарту вищої освіти із спеціальності 014.05 Середня освіта (Біологія). Зміст освіти модифікується залежно від соціально-економічних умов розвитку суспільства, науково-технічного прогресу та досягнень у сфері психолого-педагогічних наук. Цілком підтримуємо думку О.Я.Савченко про те, що "зміст освіти є системотворчим компонентом навчального процесу, базисом освіченості і культури всього населення" [22, с.2]. Таким чином, у контексті дослідження оновлення змісту підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку вбачається у комплексному формуванні всіх компонентів компетентності «здатність у процесі навчання і виховання школярів розуміти і реалізовувати стратегію сталого розвитку суспільства».

2. Активізація діяльності студентів на основі широкого використання ІКТ, сучасних активних

та інтерактивних технологій, методів, прийомів та групових форм організації діяльності. Активізацію діяльності студентів аргументуємо тим, що навчання і розвиток мають діяльнісний характер і реалізація принципу активності у навчанні виступає детермінантною розвитку особистості, а відповідно і формування компетентності ЗРПССР як особистісного утворення. Вибір методів та організаційних форм навчання здійснювався на основі аналізу рейтингу актуальних методів викладання, які визначені для 8-ми загальних компетентностей проєкту «Тюнінг» («Налаштування освітніх структур в Європі») [23, с.23-25]. Так, відповідно до результатів цього проєкту найбільш компетентнісно придатними узагальненими методами та формами організації навчання і виховання у вищій школі є індивідуальна дослідницька та проєктна робота, контрольована педагогами самостійна робота, семінар та практична робота тощо. Беручи за основу результати цих досліджень та закон зв'язку складності і самостійності в освіті Лугового-Таланової, вважаємо найсприятливішими з точки зору формування ЗРПССР методами контрольовану самостійну роботу, метод проєктів, виконання індивідуальних та групових досліджень, діалогічну групу методів (диспут, дискусія, дебати, евристична бесіда тощо). Крім того, перевагу у дослідженні надавали інтерактивним методам навчання, що передбачало активізацію взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Серед всього різноманіття використовуваних методів особливу увагу надавали використанню інформаційно-комунікаційних технологій навчання та інтенсифікації освітнього процесу на основі його інформатизації.

Використання ІКТ обґрунтовуємо необхідністю забезпечити відповідність процесу підготовки майбутніх вчителів біології сучасним вимогам суспільства, однією з головних тенденцій якого є інформатизація. У цих обставинах уміння самостійно здобувати знання на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства є життєвою необхідністю кожного педагога.

Основною сутністю інформатизації педагогічного процесу вважаємо використання інформаційних технологій у різних видах діяльності, що здійснюються в процесі підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку. Під інформатизацією ми розуміємо не стільки комп'ютеризацію педагогічного процесу, скільки використання нових можливостей комунікації та міжособистісної взаємодії, зміну способів діяльності та мислення студентів, що виникають в результаті впровадження ІКТ.

3. Екологізація освітнього процесу та створення екоорієнтованого освітнього середовища. Ґрунтуючись на основних положеннях теорій розвитку особистості Л.Виготського, О.Леонтьєва, П.Гальперіна та ін. психологів щодо визначальної ролі середовища та діяльнісного підходу у розвитку особистості, вважаємо, що екологізація освітнього процесу та створення екоорієнтованого освітнього середовища є важливою умовою формування ЗРПССР у майбутніх вчителів біології. Численні наукові психолого-педагогічні дослідження доводять, що провідним фактором розвитку особистості є освітнє середовище.

Беручи за основу розуміння освітнього середовища, запропонованого В.Ясвіним [24], освітнє середовище розуміємо як багатофакторний континуум, що

включає цілеспрямовано створювану систему впливів на особистість у вигляді умов взаємодії суб'єктивного світу особистості, що розвивається, і об'єктивного світу освітньої установи (індивідуальності викладачів і студентів, науково-педагогічні школи, предметно-просторове оточення, інформаційні потоки, тощо), в яких метою і цінністю стає реалізація особистісного потенціалу через формування професійної компетентності вчителя та розвиток екологічної культури особистості [25]. Така система впливів та умов формування особистості реалізується в предметному та соціально-культурному оточенні особистості, що містить просторово-предметний, соціальний та психодідактичний аспект.

До факторів екоорієнтованого освітнього середовища відносимо всю сукупність педагогічних явищ і процесів (джерела інформації, навчальне обладнання, педагогічний супровід навчальної діяльності студентів, спілкування у неформальній обстановці, система тьюторства університету, корпоративні традиції та історія закладу, взаємодія студентів один з одним, наявність міжвузівської взаємодії в освітньому процесі, тощо), що впливають на формування екологічної компетентності та екологічної культури особистості. Проектування і створення екоорієнтованого освітнього середовища педагогічного університету має також включати й такі аспекти питань сталого розвитку, що потребують системного підходу до організації навчання: громадянськість, етичність, мир, відповідальність, подолання злиднів, демократія та управління, справедливість, безпека, права людини, гендерна рівність, полікультурність, розвиток територій, охорона навколишнього середовища та раціональне використання природних ресурсів, тощо.

Необхідність екологізації освіти нині визнається багатьма дослідниками, проте висловлюються різні погляди на її зміст і шляхи реалізації [26; 27; 28; 29; 30 та ін.]. *Екологізацію освіти на засадах сталого розвитку* розуміємо як процес насичення освітніх програм екологічними вимогами – розуміння причинно-наслідкових взаємозв'язків між діяльністю людини і можливостями природи; актуалізацію трьох складників освіти для сталого розвитку: економічний та соціально-культурний розвиток; захист довкілля і природовідповідна діяльність. Вважаємо, що екологізація вищої педагогічної освіти є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку. Адже саме від педагогів передусім залежить формування свідомості молодого покоління, наукової картини світу, ціннісних орієнтирів на засадах сталого розвитку та природовідповідної поведінки [31; 32; 33].

4. Забезпечення цілеспрямованої підтримки процесу формування ЗРПССР системою виховної роботи на факультеті. Загальновідомо, що навчання у вищому навчальному закладі органічно поєднано з процесом виховання, що полягає у формуванні особистості та забезпеченні її соціалізації. Тому виокремлення цієї педагогічної умови обґрунтовуємо необхідністю формування особистісного компонента компетентності ЗРПССР, що визначається сукупністю особистісних характеристик майбутнього вчителя біології, які впливатимуть на ефективність професійної діяльності щодо реалізації функцій ОСР. Складовими цього компонента є система цінностей особистості, мотивація діяльності з просування ОСР та такі

особистісні якості як відповідальність, толерантність, емпатійність, що проявляються в рефлексії та професійній активності, небайдужості тощо.

Виховання в експериментальній системі виступає не тільки двостороннім процесом, що здійснюється між педагогами та студентами. Воно має місце і у процесі міжособистісної взаємодії майбутніх вчителів біології як само- та взаємовиховання за умови їхньої дієвої ініціативи. У процесі підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку наскрізне виховання виконує дві функції: забезпечує формування особистісного компонента ЗРПССР та впорядковує весь спектр впливів на особистість студента.

Результативність виховного впливу залежить від його відповідності цілям експериментальної педагогічної системи, від врахування індивідуальних психологічних особливостей вихованців, а також від добору такого змісту та методів виховання, що сприяють актуалізації процесів саморозвитку та самовиховання особистості. Зрозуміло, що зміст та методи виховної роботи зі студентами-першокурсниками є відмінними від таких зі студентами старших курсів. У цілому до послуг педагогів має бути весь арсенал методів виховання, що дозволить системно та цілеспрямовано здійснювати педагогічний вплив та забезпечити формування ЗРПССР. В організації системи виховної роботи перевагу надавали дискусійним методам формування свідомості особистості та методу особистого прикладу. Серед методів організації діяльності та формування досвіду позитивної поведінки у педагогічній системі переважали створення виховуючих ситуацій та педагогічна вимога. Змагання та заохочення були домінуючими серед групи методів стимулювання діяльності та поведінки.

Система виховної роботи з майбутніми вчителями біології має змістово відображати контент СР та ОСР, включати таку цілеспрямовану діяльність як:

- робота куратора (тьютора) академічної групи;
- виховні впливи науково-педагогічних працівників під час організації освітнього процесу;
- діяльність студентського самоврядування (на рівні академічної групи, спеціальності та факультету).

5. Координація діяльності педагогів з формування ЗРПССР на основі їхньої професійної міжособистісної взаємодії. Цю педагогічну умову обґрунтовуємо тим, що підготовка майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку та формування у них компетентності ЗРПССР здійснюється впродовж всього терміну навчання у ЗВО і під впливом всього колективу науково-педагогічних працівників. Формування ЗРПССР, як зазначалося вище, має місце не тільки під час вивчення окремих дисциплін, але і у процесі організації виховної позанавчальної діяльності, проходження практик, організації науково-дослідної роботи студентів тощо. Формування ЗРПССР потребує комплексного і систематичного впливу на особистість майбутніх вчителів біології з боку всіх педагогічних працівників групи забезпечення спеціальності. Це можливо лише за умови координації їхніх виховних впливів. В експериментальній педагогічній системі така координація діяльності забезпечується шляхом міжособистісної взаємодії в підсистемі «Педагогі». Така взаємодія, крім того, реалізує й інші завдання, що забезпечують досягнення

мети педагогічної системи. Серед них: підвищення професійної компетентності педагогів у сфері ОСР шляхом ознайомлення з кращими практиками з підготовки вчителів біології; забезпечення ними моніторингу навчальних досягнень студентів щодо формування ЗРПССР; зростання професійної мотивації педагогів до поширення ОСР; стимулювання самоосвіти тощо. Найпоширенішими формами взаємодії науково-педагогічних працівників є участь у тематичних наукових комунікативних заходах (семінарах та конференціях різних рівнів, присвячених проблематиці ОСР), проведення методичних семінарів на рівні кафедр та групи забезпечення спеціальності; взаємовідвідування занять та їхнє обговорення; міжособистісне спілкування педагогів у неформальних обставинах; участь в інтеграційних заходах на рівні факультету; залучення до роботи у проектних групах з розробки освітніх програм, у групах з розробки методичного забезпечення державної атестації, педагогічної та навчальних практик тощо. Така діяльність передбачається у планах роботи кафедр, факультету, в індивідуальних планах роботи науково-педагогічних працівників і є ефективною за умови достатнього їхнього рівня мотивації. Слід зазначити, що мотивація науково-педагогічних працівників до впровадження ОСР у власну педагогічну практику та формування у студентів ЗРПССР формується, по-перше, на основі нормативних вимог стандарту вищої освіти та освітньої програми, по-друге, на основі усвідомлення соціальної значущості підготовки майбутніх вчителів

біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку.

Висновки. Отже, під педагогічними умовами функціонування експериментальної педагогічної системи ми розуміємо такі характерні особливості її структурних та функціональних компонентів, що забезпечують високий рівень ефективності досягнення мети. У межах педагогічної системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку головними педагогічними умовами її функціонування вважаємо такі: 1) оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів біології на основі включення контенту СР та ОСР та формування спеціальної компетентності ЗРПССР на рівні освітньої програми та навчальних програм дисциплін; 2) активізацію діяльності студентів на основі широкого використання ІКТ, сучасних активних та інтерактивних технологій, методів, прийомів та групових форм організації діяльності; 3) екологізацію освітнього процесу та створення екоорієнтованого освітнього середовища; 4) забезпечення цілеспрямованої підтримки процесу формування ЗРПССР системою виховної роботи на факультеті; 5) координацію діяльності педагогів з формування ЗРПССР на основі їхньої професійної міжособистісної взаємодії. Забезпечення виокремлених педагогічних умов є необхідним чинником ефективного функціонування експериментальної педагогічної системи підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.
- [2] Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
- [3] Бражнич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2001. 238 с.
- [4] Пехота О. М. Будак, В. Д., Старєва А. М. та ін. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / за ред. М.Пехоти. Київ: В-во А.С.К., 2003. 240 с.
- [5] Федорова О.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе творческого и производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1970. 324 с.
- [6] Сержошкіова Р. К., Пархоменко Н. Д., Яковичька Л. С. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 243 с.
- [7] Хушбахтов А. Х. Терминология «педагогические условия». *Молодой ученый*. 2015. №23. С. 1020-1022.
- [8] Курок О. І., Зінченко В.П., Куртась С.А. Педагогічні умови та засоби формування оцінювальної компетентності майбутнього викладача вищої школи. *Європейські педагогічні студії* / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи ; ред. кол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. Вип. 5-6. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 76-88
- [9] Лантух Н. И. Педагогические условия формирования информационной культуры у старшеклассников в системе «лицей-вуз»: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Северо-Кавказский гос. тех. ун-т. Ставрополь, 2006. 23 с.
- [10] Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П.І., Козаков В. А. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : [навчальний посібник]. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.
- [11] Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1988. 238 с.
- [12] Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогика*. 1995. № 5. С. 44-49.
- [13] Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис...д-ра пед. наук. Челябинск, 1992. 403 с.
- [14] Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2012. № 7(90). С. 135 – 138.
- [15] Загребельна Л. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць* / Л. В. Загребельна; редкол.: І.А.Зязюн (голова) [та ін.]. Київ-Вінниця : Планер, 2005. Вип. 8. 547 с.
- [16] Бабанский Ю. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Москва: Просвещение, 1982. 192 с.
- [17] Тверезовська Н., Філіппова Л. . Сутність та зміст поняття “педагогічні умови” *Нова педагогічна думка*. 2009. №3. С. 90 – 92.
- [18] Максимов В. Г. Технология формирования профессионально-творческой личности учителя. Чебоксары : ЧГПИ, 1996. 227 с.
- [19] Зверева, М.В. О понятии «дидактические условия» *Новые исследования в педагогических науках*. Москва: Педагогика. 1987. - №1. С. 29-32.
- [20] Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. №1. С. 8-14.
- [21] Рябуха А.Ю. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування мультимедійних технологій у навчально-виховному процесі. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2013, Vol. 7. P.168-173.

- [22] Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. №7. С.14.
- [23] Воробйова О., Гриценко М., Луговий В., Слюсаренко О., Ставицький А., Таланова Ж., Ткаченко В. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості: аналітичні матеріали (частина II) (препринт) / За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: ІВО НАПН України, 2016. 111 с.
- [24] Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 366 с.
- [25] Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08. Волгоград, 2007. 377 с.
- [26] Мелаш В.Д. Екологізація системи освіти майбутніх фахівців. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. № 2 (13).2014. С.170-174.
- [27] Межжерин В.А. Смена мировоззренческой установки – первооснова действительного экологического образования. *Непрерывное экологическое образование и воспитание населения городов (концептуальные и научно-методические аспекты проблемы): тезисы докладов международного научн.-метод. симпозиума*; отв. ред. В. Н. Барякин. Запорожье, 1994. С. 26–30.
- [28] Дубович І.А. Особливості та перспективи екологізації освіти та екологічного виховання населення України. *Науковий вісник НЛТУ України: [зб. науково-технічних праць]*. Львів: НЛТУ України, 2006. Випуск 16.5. С. 244-248.
- [29] Анісімова Г.В., Донець О.В. Екологізація вищої освіти як пріоритетний напрям державної екологічної політики: сучасні організаційно-правові аспекти. *Безпекове інноваційне суспільство: взаємодія у сфері правової освіти та правового виховання* [Електронний ресурс] : міжнар. інтернет-конф., 25 трав. 2016 р. / Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, НДІ прав. забезп. інновац. розвитку Нац. акад. прав. наук України, Наук. б-ка. Харків, 2016. Режим доступу: <http://conf.nlu.edu.ua/bis-2016/paper/viewFile/3957/641> (дата звернення: 10.03.2018).
- [30] Туниця Ю. Ю. Про екологізацію вищої освіти України з метою підготовки фахівців для сталого розвитку : доповідна зап. колегії М-ва освіти і науки України, 10.11.2015 р. *Науковий вісник НЛТУ України*. Львів, 2015. Вип. 25.10. С. 9–14.
- [31] Рудишин С.Д., Коренева І.М., Самілик В.І. Екологічна компетентність як загальна компетентність вчителів природничих дисциплін. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 3. С. 74-83.
- [32] Рудишин С.Д., Коренева І.М. Формування екоорієнтованого освітнього середовища педагогічного університету на засадах сталого розвитку. *Екологічна стратегія : досвід і новації: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (30-31 березня 2017 р., Умань)*. Умань : Видавець «Сочинський М.М.», 2017, С. 152-155.
- [33] Rudyshyn S., Koreneva I. Development of University Students' Ability to Undestad the World Scientific Pattern. *The Advanced Science Journal. United States*. 2014. ISSUE 5. P.7-12.

REFERENCES

- [1] Fitsula, M. M. Pedagogy of higher education: a textbook. Kyiv: «Akademvydav», 2006. 352 p.
- [2] Babanskij, Yu.K. Selected pedagogical works. Moscow: Pedagogika, 1989. 560 p.
- [3] Brazhnych, O.H. Pedagogical conditions of differentiated education of students of a secondary school: diss. cand. ped sciences. Kryvyi Rih, 2001. 238 p.
- [4] Piekhota, O. M. Budak, V. D., Starieva, A. M. and other. Preparing a Future Teacher for the Implementation of Pedagogical Technologies: a textbook. Kyiv.: Publishing company A.S.K., 2003. 240 p.
- [5] Fedorova, O.F. Some issues of student activation in the process of creative and industrial training / O.F. Fedorova. – Moscow: Vysshaya shkola, 1970. – 324 p.
- [6] Serozhnikova, R. K., Parkhomenko N. D., Yakovytska L. S. Fundamentals of psychology and pedagogy: a manual. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 2003. 243 p.
- [7] Hushbahtov, A. H. Terminology «pedagogical conditions». *Molodoj uchenyj*. 2015. №23. P. 1020-1022.
- [8] Kurok, O. I., Zinchenko V.P., Kurtas S. A. Pedagogical conditions and means of forming the higher school future teachers evaluative competence. *Yevropeiski pedahohichni studii / Association of Rectors of Pedagogical Universities in Europe* ; ed. V. P. Andrushchenko [and other]. Issue 5-6. Kyiv: Publishing of National Pedagogical Dragomanov University, 2015. P. 76-88.
- [9] Lantuh, N. I. Pedagogical conditions of the formation of information culture among high school students in the system "lyceum-high school": the dissertation author's abstract on obtaining a scientific degree of the candidate. pedagogical sciences: specialty 13.00.01. North Caucasus State Technical University. Stavropol, 2006. 23 p.
- [10] Aleksyuk A.M., Aiurzanan A. A., Pidkasystyi P.I., Kozakov V. A. and other. Organization of independent work of students in intensification study conditions: [textbook]. Kyiv: ISDO, 1993. 336 p.
- [11] Andreev, V.I. Dialectics of upbringing and self-education of the creative personality. Kazan: Publishing of KGU, 1988. 238 p.
- [12] Najn, A.Ya. About methodological apparatus of dissertation research. *Pedagogika*. 1995. № 5. P. 44-49.
- [13] Yakovleva, N.M. The theory and practice of preparing the future teacher for the creative solution of educational problems: dis ... Dr. ped. science. Chelyabinsk, 1992. 403 p.
- [14] Durmanenko, O. Theoretical anilization of the concept of "pedagogical conditions" in the context of monitoring of educational work at a higher educational institution. *Molod i rynok*. 2012. # 7(90). P. 135 – 138.
- [15] Zahrebelna, L. V. Pedagogical conditions of preparation of future managers in economic educational institutions. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. Prats / Ed. I. A. Ziazium [and other]*. Kyiv-Vinnitsia : Planer, 2005. Issue. 8. 547 p.
- [16] Babanskij, Yu. Optimization of the educational process. Moscow: Prosveshenie, 1982. 192 p.
- [17] Tverezovska, N., Filippova L. The essence and content of the concept of "pedagogical conditions". *Nova ped. dumka*. 2009. #3. P. 90 – 92.
- [18] Maksimov, V. G. Technology of formation of the professional and creative personality of the teacher. Cheboksary : ChGPI, 1996. 227 p.
- [19] Zvereva, M.V. On the concept of "didactic conditions". *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah*. Moscow: Pedagogika. 1987. №1. P. 29-32.
- [20] Ippolitova, N. Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification. *General and Professional Education*. 2012. №1. P. 8-14.
- [21] Riabukha, A.Yu. Pedagogical conditions of preparation of future teachers naturally-mathematical disciplines to application of multimedia technologies in to educational-educate process. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2013, Vol. 7. P.168-173.

- [22] Savchenko, O.Ya. Udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klas Improvement of the professional training of future primary school teachers. *Pochatkova shkola*. 2001. #7. P.14-18.
- [23] Vorobiova O., Hrytsenko M., Luhovyi V., Sliusarenko O., Stavitskyi A., Talanova Zh., Tkachenko V. Analysis of the leading domestic and foreign experience of humanization of higher education as a means of ensuring its quality: analytical materials (Part II) (preprint) / Ed. V. Luhovyi., Zh. Talanova. Kyiv: IVO NAPN Ukrainy, 2016. 111 p.
- [24] Yasvin, V.A. Educational environment from modeling to design. Moskva: Smisl, 2001. 366 p.
- [25] Artyuhina, A.I. The educational environment of a higher educational institution as a pedagogical phenomenon (on the material of designing the educational environment of a medical university): dis. ... of the doctor ped. sciences: 13.00.08. Volgograd, 2007. 377 p.
- [26] Melash, V., Hnativ O., Varenychenko A. Ecologization of education system of future specialists. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika*. # 2 (13).2014. P.170-174.
- [27] Mezherin, V.A. Changing worldviews - a fundamental principle of the actual environmental education *Continuous environmental education and urban education (conceptual and scientific methodological aspects of the problem): abstracts of the international scientific and methodological symposium* / Ed. V.N.Baryakin. Zaporozhe, 1994. P. 26–30.
- [28] Dubovych, I.A. Peculiarities and perspectives of education and training ecologization for Ukrainian. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy: [zb. naukovo-tekhnichnykh prats]*. Lviv: NLTU Ukrainy, 2006. Issue 16.5. P. 244-248.
- [29] Anisimova, H.V., Donets O.V. Environmentalization of Higher Education as a Priority Direction of State Environmental Policy: Contemporary Organizational-Legal Aspects. *Security Innovation Society: Interaction in Legal Education and Legal Education* [Electronic Resource]: international Internet conf., May 25 2016 / Yaroslav Mudryi National Law University, Research Institute of Legal Support of Innovation Development of the National Academy of Legal Sciences of Ukraine, Scientific Library – Kharkiv, 2016. – URL: <http://conf.nlu.edu.ua/bis-2016/paper/viewFile/3957/641> (date of request: 10.03.2018).
- [30] Tunytsia, Yu. Yu. On ecologization of higher education of Ukraine in order to prepare specialists for sustainable development: a memorandum from the Collegium of the Ministry of Education and Science of Ukraine, dated 10.11.2015. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy*. Lviv, 2015. Issue 25.10. P. 9–14.
- [31] Rudyshyn, S.D., Koreneva I.M., Samilyk V.I. Ecological competence as a general competence of the teacher of natural disciplines. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2016. # 3. P. 74-83.
- [32] Rudyshyn, S.D., Koreneva I.M. Formation of an eco-oriented educational environment of the pedagogical university on the basis of sustainable development . *Environmental Strategy: Experience and Innovations: materials Allukr. science-practice conf. (March 30-31, 2017, Uman)* Uman : Vydavets «Sochynskyi M.M.», 2017. P. 152-155.

Pedagogical conditions for the functioning of the pedagogical system of training future biology teachers to implement functions of education for sustainable development

I. N. Koreneva

Abstract. The article analyzes the essence of the concept of "pedagogical conditions" in the context of the development of an experimental pedagogical system for the training of future biology teachers to implement the functions of education for sustainable development. It has been established that pedagogical conditions are peculiarities of the interaction of components of the pedagogical system, which determine its uniqueness and ensure its effectiveness. The pedagogical conditions of the training of future teachers of biology for the realization of the functions of education for sustainable development have been analyzed and substantiated. They include updating the content of vocational training; activation of student activity; ecologization of the educational process; support of the process of formation of professional competence by the system of upbringing at the faculty; coordination of teachers' activities on the basis of their professional interpersonal interaction.

Keywords: *education for sustainable development, training of teachers of biology, pedagogical conditions, experimental pedagogical system, realization of educational functions for sustainable development.*

Формування предметної компетентності з операційних систем в майбутніх бакалаврів з інженерії програмного забезпечення

П. М. Малежик¹, М. П. Малежик², Г. В. Ткачук³

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м.Київ, Україна^{1,2}
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м.Умань, Україна³
E-mail: petko@i.ua¹, malez@ukr.net², tkachuk.g.v@udpu.edu.ua³

Paper received 28.06.18; Accepted for publication 06.07.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-05>

Анотація. У роботі розглядається проблема реалізації компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутніх бакалаврів з інженерії програмного забезпечення. У роботі описано приклади використання ситуаційного методу (кейс-метод), який дає змогу сформувати у майбутніх фахівців відповідні предметні компетентності з адміністрування операційних систем. Запропоновані ситуаційні вправи дають змогу студентам, спираючись на власний досвід, формувати висновки, застосовувати на практиці набуті знання, пропонувати власний чи груповий погляд на проблему.

Ключові слова: компетентнісний підхід, фахівці з інформаційних технологій, предметна компетентність, адміністрування операційних систем, комп'ютерні технології, кейс-метод, ситуаційні вправи.

Вступ. Необхідність підготовки фахівців, які не лише мають ґрунтовні знання з певної галузі, але й володіють здатністю самостійної постановки та вирішення завдань, вміють проявляти ініціативу та навчатись протягом всього життя, зумовила впровадження компетентнісного підходу в освіту. Зміна будь-якої складової методичної системи навчання, зокрема цільової, впливає в певній мірі й на всі інші складові.

Компетентнісний підхід як методологія навчання займає на даний час домінуючі позиції в інноваційних перетвореннях закладів вищої освіти. Методично обґрунтоване використання такого підходу в навчанні забезпечує реалізацію дидактичного ланцюжка: засвоєння знань, набуття умінь, вироблення навичок формування здатностей до самостійної роботи.

Огляд публікацій за темою. Проблеми реалізації компетентнісного підходу у процесі підготовки майбутнього вчителя інформатики постійно привертала увагу науковців, що відображено в працях Г. Абдулгалімова, І. Войтовича, М. Жалдака, К. Ковальської, В. Котенко, Л. Макаренко, Н. Морзе, Ю. Рамського, О. Співаковського, О. Спіріна, С. Яшанова, та ін. Варто відзначити роботу М. Жалдака, Ю. Рамського, М. Рафальської [1], у якій визначено перелік основних соціально та професійно-важливих компетентностей учителя інформатики, які набуваються у процесі навчання. Використання інформаційних технологій в освіті досліджено в роботах А. Гуржія, В. Бикова, М. Жалдака, Л. Картошової, В. Лапінського, Ю. Рамського, О. Спіріна, Ю. Триуса та ін. Питання інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій розглянуті в монографії Д. Корчевського [2]. Водночас деякі аспекти цієї проблеми залишаються не розв'язаними і потребують подальшого вивчення, зокрема аналіз стану технічної підготовки фахівців з інженерії програмного забезпечення у педагогічних закладах вищої освіти.

Метою дослідження є обґрунтування і визначення змісту та структури предметної компетентності з адміністрування операційних систем (ОС) у майбутніх бакалаврів з інженерії програмного забезпечення.

Результати та їх обговорення. Загальними педагогічними принципами організації процесу підготовки здобувачів освітнього рівня «бакалавр» (галузь знань 12 «Інформаційні технології»), спеціальності 121

«Інженерія програмного забезпечення» є: визначення мети і системності методів фахової підготовки; спрямованість на професійну підготовку; цілісність, динамічність, гнучкість, відкритість, варіативність функціонування системи підготовки фахівців; повнота змісту та структури навчальних дисциплін; готовність до професійної діяльності. Ці принципи для студентів визначають вимоги до змісту, методів, педагогічних умов процесу навчання, формування ціннісних орієнтацій, знань і умінь, а у практичній діяльності стають підставами для визначення, обґрунтування і забезпечення педагогічних умов фахової підготовки.

Одним з найважливіших компонентів навчального процесу вважається метод навчання, який є сполучною ланкою між визначеною ціллю і кінцевим результатом. Без відповідних методів діяльності неможливо реалізувати ціль і завдання навчання, досягнути відповідних результатів.

Методи формування предметної компетентності з адміністрування ОС – це впорядковані способи взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, спрямовані на досягнення поставленої мети навчання дисципліни «Операційні системи». Від умінь викладача вдало обрати метод чи прийом навчання в конкретних умовах для кожного заняття залежить ефективність навчання в сучасній вищій школі.

У процесі навчання курсу «Операційні системи» використовуються вербальні (лекції) та практичні (виконання лабораторних робіт, проектів) методи. Це дає змогу студентам не лише отримувати нові знання та набувати практичних навичок, але й формувати предметні компетентності з операційних систем. Діяльність студентів – переважно практична, в якій суттєву роль відіграє самостійний розумовий процес, котрий уможливує пошук необхідних даних та алгоритмів розв'язування задач. Відповідно загальною ознакою класифікації є послідовні етапи процесу навчання на занятті.

Рівень сформованості предметної компетентності з ОС у майбутніх фахівців з інформаційних технологій визначається насамперед оволодінням студентами систематичними та узагальненими знаннями про:

⇒ принципи побудови, призначення, структури, функції й еволюцію ОС, їх підсистем, механізмів керування ресурсами;

⇒ основні поняття ОС: процес, потік, ядро, віртуальна пам'ять, файл тощо;

⇒ різну логічну та фізичну організації файлових систем організаційних структур файлової системи, способів організації і використання підсистеми введення-виведення;

⇒ питання ефективності, безпеки, діагностики, відновлення, моніторингу й оптимізації ОС;

⇒ завантаження та адміністрування ОС.

Та оволодінням студентами навичками і уміннями:

⇒ використати основи системного підходу, критерії ефективної організації обчислювального процесу для постановки та рішення завдань організації оптимального функціонування ОС;

⇒ вибирати, обґрунтовуючи свій вибір, оптимальні алгоритми керування ресурсами;

⇒ порівнювати та оцінювати різні методи планування і диспетчеризації процесів;

⇒ розробляти алгоритми прикладних програм на основі архітектури «клієнт-сервер»;

⇒ представляти результати створення алгоритмів (структурна схема, функціональна схема);

⇒ користуватися сервісними функціями операційних систем Microsoft Windows, UNIX при оцінці якості функціонування алгоритмів керування ресурсами ОС.

Сформувати ці вміння можна лише шляхом тренінгу, неодноразового виконання вправ і розв'язування практичних задач. Такий висновок і став основою в

доборі методів навчання формування предметної компетентності з ОС у майбутніх фахівців з інженерії програмного забезпечення.

Достатньо розвинутими науковими підходами у галузі дидактики вищої педагогічної школи у контексті нашого дослідження вважаємо проблемно-задачний та ситуаційний. Названі методологічні підходи описані у працях Н. Морзе, Н. Демидової, О. Коржуєва, С. Корнієнка, Р. Лепи, І. Нікішиної, М. Олехновича, В. Попкова, Ю. Сурміна та ін.

Основна дидактична ідея задачного підходу – організація викладачем процесу засвоєння знань шляхом структурування навчального матеріалу у вигляді послідовності задач, що мають певний логічний зв'язок одна з одною. Студент, за цим ланцюгом від однієї задачі до іншої включається в активний процес самостійного оволодіння знаннями.

Сучасна педагогічна література пропонує класифікувати навчальні задачі за їх основною дидактичною метою. Загальна дидактична мета формування предметної компетентності з операційних систем у вищій школі – пізнати логіку навчального процесу викладання курсу «Операційні системи» в масштабах: всього навчального курсу «Операційні системи»; певної теми курсу; одного поняття (одного вміння).

Взявши за основу виділенні дидактичні цілі, відповідно виділяємо три групи навчальних задач у курсі «Операційні системи» (рис.1).



Рис. 1. Система задач в курсі «Операційні системи»

Розглянемо наведену класифікацію задач з точки зору її фактичного використання. Логікою методики навчання курсу ОС диктується така послідовність використання груп задач: спочатку розв'язуються задачі першої групи, потім – другої. Більшість задач третьої групи розв'язуються на базі задач першої і другої груп. Але педагогічний досвід переконує в недоцільності розв'язування спочатку всіх задач із курсу ОС, що відноситься до першої групи, потім – всіх задач другої і т.д.

Тому для побудови класифікації задач із ОС використано склад технічних вмінь зазначених трьох видів (загальні, спеціальні, конкретні), які формуються за допомогою використання вправ та методичних завдань такого типу: репродуктивні завдання; завдання на використання орієнтованої основи дій різного типу; завдання на аналіз конкретних ситуацій; завдання на моделювання конкретних ситуацій; завдання на виконання навчальних проектів (індивідуальних, в малих групах, колективних).

Особливої уваги при навчанні курсу ОС заслуговує ситуаційний метод навчання або кейс-метод (від англ. «case-study»). Ситуаційний метод навчання було вперше застосовано під час викладання управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі. Переваги та особливості застосування методу ситуаційних вправ

розглядали. П. Шеремет та Г. Каніщенко (впровадження ситуаційної методики навчання в українських закладах вищої освіти). В. Верба, Г. Власова (інтеграція ситуаційної методики навчання у структуру навчальних курсів) та ін.

Розглянемо деякі приклади ситуаційних вправ при виконанні лабораторної роботи з теми «Логічна організація файлових систем» курсу «Операційні системи».

Кейс №1. Мета: сформувати вміння та навички створення, видалення, модифікації файлів і каталогів, функцій маніпулювання даними в ОС GNU Linux.

Опис ситуації: Починаючий розробник програмного забезпечення, співробітник аутсорсингової компанії, що займається розробкою програмного забезпечення під операційні системи сімейства ОС GNU Linux, включаючи Android-системи, отримує новий комп'ютер, на якому потрібно створити відповідну файлову структуру для роботи додатку, що розробляється компанією.

Питання кейсу: Охарактеризуйте порядок дій цього фахівця та опишіть алгоритм його роботи в конкретній ситуації. Результати оформіть у звіті.

Примітка: (розв'язуючи завдання, треба передбачити такі етапи роботи: створення файлової системи, процес створення необхідної файлової структури за

допомогою командної оболонки `bash` та вбудованих системних утиліт ОС GNU Linux, процес призначення прав доступу до конкретних об'єктів файлової структури, вибір типу файлової системи згідно до заданих умов, необхідних для роботи додатку; алгоритм використання жорстких та символічних посилань на файли на каталоги, організацію створення резервних копій файлів додатку.

Кейс №2. Мета: сформувані вміння та навички створення/видалення розділів на жорсткому диску комп'ютера для роботи різних операційних систем, динамічно змінювати розміри розділів жорстких дисків без втрати даних, передбачати майбутні витрати дискового простору для потреб функціонування операційної системи, а також формувати особисту відповідальність за результат.

Опис ситуації: Керівник вашої компанії дав Вам завдання, створити необхідні розділи на жорстких дисках комп'ютерів у фахівців компанії для зберігання файлів операційної системи та прикладного програмного забезпечення, файлів поточних проектів, що зараз виконуються компанією, а також для файлів проектів, розробка та впровадження яких уже завершено, але час від часу потрібна додаткова сервісна підтримка їх користувачам, тому файли проектів мають продовжувати зберігатися на комп'ютерах консультантів, що здійснювали впровадження та системну інтеграцію проектів та продовжують виконувати їх сервісну підтримку. При цьому слід врахувати, що на декількох комп'ютерах консультантів компанії вже бракує дискового простору для роботи операційної системи Windows, яка продовжує активно оновлюватися, тому потрібно збільшити розмір розділу жорсткого диску, що містить файли операційної системи, за рахунок зменшення інших розділів жорсткого диску, але це має зайняти мінімальну кількість часу і не впливати на працездатність встановленого програмного забезпечення та цілісність файлів на інших розділах жорсткого диску.

Завдання кейсу: Опишіть алгоритм створення нових розділів на жорсткому диску персонального комп'ютера, на якому вже встановлено операційну систему, та створено відповідні розділи для її функціонування та розділи для файлів користувача, що містять достатньо вільного дискового простору. Опишіть алгоритм збільшення розміру розділу жорсткого диску, що містить файли операційної системи, але має не достатню кількість вільного дискового простору для її подальшого безперебійного функціонування, тому потребує збільшення його загального розміру, за рахунок зменшення розміру іншого існуючого розділу жорсткого диску без втрати даних на ньому. Охарактеризуйте вільно поширювані та комерційні програмні засоби, що мають ознайомчий період повнофункціонального використання, за допомогою яких можна досить швидко виконати дані завдання. Опишіть, яких заходів при цьому треба вжити для забезпечення максимальної надійності даних операцій і забезпечення цілісності існуючих даних на жорсткому диску комп'ютера. Після перевірки і, у разі необхідності коригування викладачем описів розроблених алгоритмів, здійснити виконання описаних завдань під керівництвом викладача. Оформити результати у звіт лабораторної роботи, зробити висновки.

Метод розбору ділової кореспонденції передбачає одержання кейсу з детальним описом ситуації: пакет документів, що допомагають знайти вихід зі складної ситуації (у тому числі документи, що не стосуються цієї проблеми, щоб студенти могли вибирати потрібну інформацію) і питання, які дозволяють знайти розв'язання. Під час роботи з такою технологією аналізу ситуацій студенти отримують від викладача папки з однаковим набором документів, що стосуються певної конкретної ситуації, характеристики чи проблеми роботи певної комплектуючої ПК, – залежно від теми. Студенти виступають у ролі осіб, які вирішують проблему.

Кейс №3. Мета: сформувані навички створення образів встановленої операційної системи з усіма встановленими і налаштованими програмами, необхідними для роботи користувачів.

Опис ситуації: Ви працюєте на посаді системного адміністратора у контакт-центрі, що обслуговує клієнтів компанії різних сфер діяльності. На комп'ютерах в операторів встановлено програмне забезпечення для опрацювання клієнтських запитів та здійснення віддаленої сервісної підтримки клієнтів компаній-замовників послуг контакт-центру. Цих компаній кілька і наборів програмного забезпечення для роботи операторів, що підтримують клієнтів відповідної фірми теж кілька. Керівник контакт-центру дав вам завдання створити встановити та налаштувати операційну систему та необхідне прикладне програмне забезпечення згідно вимоги компанії-замовника. Після цього створити образ встановленої та налаштованої системи разом з відповідним програмним забезпеченням для його подальшого розгортання на комп'ютерах аналогічних апаратних конфігурацій, що будуть використовуватися іншими операторами контакт-центру, які будуть здійснювати сервісну підтримку користувачів тієї ж компанії. Організувати зберігання створених образів на мережевому жорсткому диску, для можливості в будь-який момент отримати доступ до них з комп'ютерів операторів і здійснити їх швидке розгортання для забезпечення безперебійної роботи нових комп'ютерів операторів, що надходять у роботу, або швидкого відновлення функціонування існуючих комп'ютерів, що вийшли з ладу, внаслідок збоїв операційної системи або прикладного програмного забезпечення.

Завдання: поділившись на групи здійснити встановлення та налаштування необхідного програмного забезпечення згідно переліку компанії-замовника. Підготувати операційну систему для створення її образу разом з встановленим прикладним програмним забезпеченням. При цьому забезпечити оптимальне співвідношення швидкості створення-розгортання образу та розміру, що він буде займати на дисковому накопичувачі (не додавати до образу тимчасові системні файли, файли підкачки та підтримки сплячого режиму, розмір яких спів розмірний з розміром встановленої з усіма необхідними додатками операційної системи). У вигляді презентації оформіть звіт, у якому подайте усі ключові етапи виконання завдання. Охарактеризуйте вільно поширювані та комерційні програмні засоби, що мають ознайомчий період повнофункціонального використання, за допомогою яких можна досить швидко виконати дані завдання.

Примітка: Кожна група отримує список необхідного програмного забезпечення та особливі вимоги до налаштування операційної системи для роботи оператора, що буде здійснювати віддалену підтримку клієнтів відповідної компанії.

Отже, використання кейс-технології дозволяє студентам, спираючись на власний досвід, формулювати висновки, застосовувати на практиці набуті знання, пропонувати власний (або груповий) погляд на проблему. У кейсі проблема подана в неявному, прихованому вигляді, причому, як правило, вона не має однозначного розв'язання. У деяких випадках потрібно знайти не лише розв'язання, але й сформулювати задачу, оскільки її формулювання подане приховано.

Застосування ситуаційних вправ в курсі ОС, на нашу думку, дозволяє формувати в студентів такі вміння:

- аналітичні (вміння аналізувати, подавати, класифікувати інформацію, мислити чітко й логічно);
- практичні (формування умінь та навичок використовувати теоретичний матеріал на практиці);
- творчі (генерування альтернативних розв'язань);
- комунікативні (вміння вести дискусію, переконувати, використовувати наочний матеріал);
- соціальні (формування професійно-важливих якостей, умінь слухати, підтримувати дискусію).

Завданням методу ситуаційних вправ є не просто передати знання, а навчити здатності справлятися з унікальними та нестандартними ситуаціями. Центр уваги при застосуванні цього методу переміщується з процесу передавання управлінських концепцій та знань на розвиток навичок аналізу і прийняття рішення.

Варто зауважити, що всі студенти справляються з виконанням завдань за допомогою кейс-методу. Правда, студенти з високим рівнем знань, як правило, мають кілька розв'язків поставленого завдання, тоді як з достатнім рівнем знань знаходять тільки одне.

Висновки. Розв'язання завдань, які впливають з конкретної ситуації адміністрування ОС комп'ютерної техніки, технічного супроводу навчального процесу з інформатики, дає можливість студентам загалом наблизитися до повсякденної роботи фахівця з інформаційних технологій, проаналізувати його діяльність в конкретній ситуації. Аналіз і обговорення ситуацій, що відбуваються в професійній діяльності, розвиває творчість студента, його ініціативу, дозволяє варіювати способи виконання завдань, виховує готовність до прийняття самостійних рішень, вимагає вміння застосовувати отримані знання у роботі з комп'ютерною технікою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жалдак М., Рамський Ю., Рафальська М. Модель системи соціально-професійних компетентностей учителя інформатики. Інформатика. 2011. №11. С.3-15.
2. Корчевський Д.О. Інтеграція змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій: теорія і практика : монографія, Київ : Педагогічна думка, 2016. 464 с.
3. Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики : монографія. Київ : Курс, 2003. 372 с.

REFERENCES

1. Zhaldak M., Ramskyi Yu., Rafalska M. Model systemy sotsialno-profesiinykh kompetentnosti uchytelia informatyky. Informatyka. 2011. №11. S.3-15.
2. Korchevskiy D.O. Intehratsiia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii: teoriia i praktyka : monohrafiia, Kyiv : Pedahohichna dumka, 2016. 464 s.
3. Morze N. V. Osnovy metodychnoi pidhotovky vchytelia informatyky : monohrafiia. Kyiv : Kurs, 2003. 372 s.

Formation of subject competence in the study of operating systems in future bachelors in software engineering

P. M. Malezhyk, M. P. Malezhyk, H. V. Tkachuk

Abstract. The problem of implementation of the competence approach in the process of preparing future bachelors on software engineering is considered in the paper. The paper describes examples of the use of the situational method (case method), which enables the future specialists to form relevant subject competencies in the administration of operating systems. The proposed situational exercises enable students, based on their own experience, formulate conclusions, apply knowledge acquired in practice, offer their own or group views on the problem.

Keywords: competence approach, IT specialists, subject competence, operating system administration, computer technology, case method, situational exercises.

Воспитание эмоционально-ценностного отношения старших дошкольников к социальной действительности

В. В. Маршицкая

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины, Киев, Украина
Corresponding author. E-mail: vmarshytska@gmail.com

Paper received 08.08.18; Accepted for publication 18.08.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-06>

Аннотация. В статье раскрываются современные подходы воспитания эмоционально-ценностного отношения старших дошкольников к социальной действительности. Обоснованы и охарактеризованы методы и средства воспитания эмоционально-ценностного отношения к социальной действительности у старших дошкольников в условиях дошкольного учебного заведения, которые и составляют основу лично ориентированной технологии воспитания. Проанализированы полученные результаты, подтверждающие эффективность использования разработанной технологии.

Ключевые слова: социализация, эмоционально-ценностное отношение, лично ориентированная воспитательная технология, старший дошкольный возраст, дошкольное учебное заведение.

Характер современных трансформационных процессов в Украине, их масштабность и глубина, противоречия сложного периода социально-экономических изменений последних лет усиливают интерес общества к проблеме социализации личности. Исключительное значение она приобретает на этапе дошкольного детства, ведь, дошкольный возраст выступает начальным этапом формирования ребенка как активного субъекта деятельности, общения и познания. Это обусловлено тем, что уже в дошкольном возрасте личность включается в важные сферы жизни общества. В этот период наиболее активно развиваются взаимоотношения личности с другими людьми, происходит усвоение элементарных понятий, формирование умений и навыков ролевого поведения, имитирующих общественные отношения.

Дошкольному учебному заведению как доминантной рядом с семьей социальной институции отводится особая роль – обеспечить реализацию социально-педагогического сопровождения социализации личности в дошкольном детстве, направить учебно-воспитательный процесс учреждения на развитие социально и индивидуально значимых черт личности и ее успешное функционирование как субъекта собственной жизнедеятельности в общественной среде. Старший дошкольный возраст является периодом наиболее интенсивного социального развития ребенка, который рассматривается на четырех уровнях: социальном, институциональном, межличностном, индивидуальном. Именно поэтому проблема социализации детей, в частности, старшего дошкольного возраста, приобретает особую актуальность. Возникает насущная необходимость в разработке более современного содержания, обосновании и экспериментальной проверке перспективных форм, методов и собственно средств обеспечения в дошкольном учебном заведении важного поэтапного процесса социализации старших дошкольников и его систематического совершенствования.

Цель статьи заключается в раскрытии особенностей воспитания эмоционально-ценностного отношения старших дошкольников к социальной действительности в условиях дошкольного учебного заведения.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют: методологические подходы (системно-целостный, лично-деятельностный, культуроло-

гический, компетентностный); концепции формирования личности ребенка (И. Бех, Ш. Амонашвили, К. Вентцель, Я. Коменский, Я. Корчак, И. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинский и др.); современные теории социально-педагогической деятельности (А. Беспалько, Т. Василькова, М. Галагузова, Н. Голованова, Т. Дмитренко, И. Зверева, А. Капская, А. Рыжакова, И. Рогальская, Л. Мищик, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко и др.); научные концептуальные подходы к организации общественного дошкольного образования (Л. Артемова, А. Богущ, Н. Гавриш, Е. Кононко, В. Кузьменко, Т. Пониманская, Е. Крутий); современные подходы к организации педагогического процесса в дошкольном учебном заведении, в частности, вовлечение детей в различные проблемные ситуации (А. Богущ, Н. Гавриш, Н. Голованова, Т. Пониманская); воспитательные психологические ситуации (И. Бех, В. Кузьменко); диалогическое общение (А. Арушанова, А. Богущ, Н. Гавриш, С. Кулачковская, С. Ладывир, И. Луценко, Т. Пироженко); интегрированность в предоставлении детям знаний об общественной окружающей среде (Н. Гавриш), проектирование социально педагогического сопровождения социализации личности (Н. Голованова); действующими государственными требованиями к компетентности ребенка дошкольного возраста.

Анализ философских и психологических исследований показывает, что процесс воспитания эмоционально-ценностного отношения к социальной действительности как составляющей общей культуры личности связан с формированием ряда структурных компонентов личности: 1/ потребностей, обусловленных функциями социальной действительности; 2/ эмоциональной готовности к осознанию ценностей социальной действительности; 3/ мотивов взаимодействия с социумом на основе осознания ценностей социальной действительности; 4/ личного опыта эмоционально-ценностного отношения к социальной действительности.

Вышеуказанные структурные компоненты личности, уровень развития которых является определяющим для воспитания у старших дошкольников эмоционально-ценностного отношения к социальной действительности, еще только формируются, неустойчивы, зависят от взрослого и его умения заинтересовать

ребенка информацией из окружающего мира, организовать с ним общение, помочь сориентироваться в системе ценностей, принятых в обществе, выработать определенные способы поведения и эмоционального реагирования.

В результате выполнения детьми ряда экспериментальных задач на констатирующем этапе были обнаружены определенные особенности эмоционально-ценностного отношения, которые проявились в наличии представлений об «одобряемых», «приемлемых», и «неприемлемых» формах поведения, умении строить отношения с детьми, отношении к социуму и самим себе, в отношении детей в проблемных ситуациях, готовности к их оптимальному решению:

1. Большинство детей не умеет устанавливать и поддерживать позитивные отношения с товарищами по группе; для их контактов присуща кратковременность и неустойчивость. Стремление к совместным играм (это естественная социальная потребность) не получило еще должного развития. Причинами этого, на наш взгляд, есть недостаточное стремление воспитателей изучать реальные детские отношения и учитывать их в своей работе, поддерживать и развивать личные симпатии и склонности детей друг к другу на практике, не всегда полностью используются воспитательные возможности игровой деятельности детей. Развитие детских взаимоотношений требует от педагога внимательного отношения к играм детей, личной заинтересованности в них.

2. Воспитатели применяют одинаковые методы управления играми и детскими взаимоотношениями, недостаточно учитывают возрастные особенности; изредка сами участвуют в играх и проводят беседы с детьми до и после игры.

3. Уровень и наличие знаний и умений позитивного взаимодействия шестилеток, которые постоянно посещали детский сад, был значительно выше, чем у детей, посещавших дошкольное учреждение периодически, и они были слишком категоричны в оценке сверстников.

4. Подавляющее большинство детей, которые продемонстрировали достаточные знания о социальных нормах, давали полные ответы на поставленные вопросы, объясняя их распространенными предложениями, правильно определяли свою половую и социальную принадлежность. В то же время, не могли объективно оценить положительные и отрицательные черты как свои, так и других людей.

5. Если говорить о наличии в словаре детей характерологической лексики, то шестилетки, легко подбирали шесть-семь слов, характеризующих личность, однако, им труднее было предложить свой выход из сложившейся ситуации. Во время ответов никто из детей не использовал эмоционально окрашенную лексику. Детям старшего дошкольного возраста значительно легче определить, веселую или печальную историю рассказал педагог, указать, почему они так считают, чем подбирать способы выражения эмоций. В то же время они испытывали значительные трудности в понимании смысла подтекста.

6. Дети имеют достаточный запас лексики о себе. Значительно труднее им было подбирать точные выражения для коммуникации, высказывания собственного мнения, что, на наш взгляд, связано с недостаточным вниманием в этом направлении в работе вос-

питателей. Ограниченное общение детей со сверстниками тормозит процесс развития. В ответах только отдельных детей встречались меткие выражения из знакомых сказок, рассказов, что свидетельствует о достаточно частом использовании этих жанров в работе с детьми.

Гипотезой исследования в нашей работе являлось предположение о том, что воспитание эмоционально-ценностного отношения у старших дошкольников к социальной действительности будет эффективным при условии взаимодействия семьи и дошкольного учреждения, а также при использовании метода проектов в образовательно-воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения. Поэтому для решения задач формирующего эксперимента была разработана лично ориентированная технология воспитания эмоционально-ценностного отношения к социальной действительности у старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Учитывая сложность структуры эмоционально-ценностного отношения, взаимосвязь рассматриваемых последовательных компонентов, в процессе воспитания указанного качества личности старшего дошкольника были выделены следующие этапы: 1 этап – направлен на коррекцию потребностей, эмоций, мотивов, дошкольников; 2 этап – направлен на формирование у детей личного опыта эмоционально-ценностного отношения к социальной действительности.

Среди средств, позволяющих корректировать эти компоненты, побуждать к преобразованию ценности социальной действительности в личностную, использовались: 1/ эмоционально-социальные игры, социоадаптивные игры; 2/ ситуации социального опыта.

Поскольку коррекционное воздействие, прежде всего, направлено на потребности дошкольников в социальной активности, как в плане их расширения, так и усиления духовной направленности, на этом этапе использовались эмоционально-социальные игры, социоадаптивные игры. Эмоции обычно носят ситуативный характер и выражают оценку личностью определенной ситуации, связанной с удовлетворением ее потребностей в данный момент. Игры социальной направленности задействуют эмоциональную сферу ребенка, побуждают его к принятию определенных решений и выполнению соответствующих действий. Ребенок, проживая ситуацию выбора, приобретает бесценный жизненный опыт, что способствует формированию его ценностных ориентаций [2; 3; 4; 5].

Социоадаптивные игры способствуют согласованности действий индивидов, формируют умение договариваться и работать в команде. Дошкольникам были предложены следующие виды игр: игры на выявление лидера; для создания команды; игры, направленные на проявление внутренней свободы ребенка; игры-прогнозирования.

Педагогическое взаимодействие с ребенком в условиях лично ориентированного образования требует принятия ребенка как соучастника педагогического процесса, субъекта общения и деятельности. Педагогически организованные обстоятельства и отношения, что "запускают" социальные действия детей, стремление приспособиваться и меняться, поиск решений, связанных с личностным жизненным смыс-

лом, исследовательница Н. Голованова называет "ситуациями социального опыта" [1, с.237].

Особенностью ситуации социального опыта у детей дошкольного возраста является то, что эмоциональные переживания опережают осмысление социального воздействия. Дети в общении с воспитателями еще находятся в серьезной зависимости от их оценок и авторитета. Детский социальный опыт – это всегда образ реально пережитой ситуации. Н. Голованова отмечает, что восприятие социального мира детьми организуется воспитателем в двух типах ситуаций социального опыта [1, с.237].

Первый тип – ситуации обращения к социальному опыту, который уже есть у ребенка, актуализация этого опыта, его рефлексивный анализ. К ним относим: "ситуации ролевого действия" – педагогический механизм этих ситуаций заключается в том, что воспитатель организует имитационно-игровое действие детей, в котором обязательно проявится не только определенный объем их социального опыта, но и свободное социальное творчество; "ситуации переживания и осмысления отношений людей", "ситуации переживания и осмысления отношения к себе". Эти ситуации были построены в форме беседы с элементами дискуссии. Темы предлагались самые разнообразные, например: "Можно ли так жить, чтобы не ссориться?", "Какие люди тебе нравятся и почему?", "Чем бы ты хотел быть похожим на своих родителей?" Все дети имели возможность высказать свое мнение на предложенную тему.

Второй тип ситуаций социального опыта строился вокруг личного выбора ребенка: ему необходимо было объяснить свой выбор словами, стать инициатором игрового взаимодействия или продемонстрировать личную ответственность в принятии решения. Например:

"Вербальная ситуация выбора". Воспитатель использовал сказочный сюжет или напомнил сюжет знакомой детям картины и предложил высказать свои предположения о том, как бы они поступили на месте героя сказки или картины.

"Игровая ситуация выбора". Воспитатель читал или рассказывал небольшой рассказ или сказку (подойдут рассказы В. Сухомлинского, Н. Носова, В. Драгунского и др.) и предлагал детям разыграть сценку, в которой кто-то из детей иначе представил бы действия персонажа, если был бы на его месте.

"Реальные ситуации самоопределения в социуме". Ситуации самоопределения могут возникать естественно, а воспитатель только использует эти обстоятельства. Делая выбор в ситуациях самоопределения, ребенок должен мысленно "пересмотреть" свой прошлый опыт, вспомнить, как поступал ранее в подобных случаях и какие были последствия. Ситуации самоопределения в социуме предусматривают выбор между своими личными интересами и интересами других людей: сверстников или взрослых.

Как отмечает Н. Голованова [1, с.237], взаимодействие воспитателя и ребенка в ситуации социального опыта является совместным конструированием определенного семантического пространства, которое вызывает к жизни проявление "самости" ребенка. В ситуации социального опыта, безусловно, прослеживаются две линии взаимодействия: первая линия – меж-

ду воспитателем и воспитанниками, вторая – между ребенком и социальными условиями жизни.

Второй этап воспитания эмоционально-ценностного отношения старших дошкольников к социальной действительности был направлен на обогащение личного опыта ребенка. На этом этапе использовался метод проектов. Проект – это специальное информационно-проблемное поле, в освоении которого ребенок занимает активную позицию в поиске, сознательном восприятии необходимой информации и переориентации своего поведения в соответствии с усвоенными общественными и личностными правилами. Разработанный нами проект "Мой детский сад" состоит из нескольких блоков: "Кто в теремочке живет?", "Для кого детский сад – работа", "Что там за дверью?", "Хочу и могу", "Бабушкин детский сад", "Общение – это чудесно", "Мечтаем и создаем", "Играем и учимся" и др. Работая над проектом, взрослый (воспитатель, мама, папа, бабушка, дедушка) превращается с носителя готовых знаний, в организатора познавательной, экспериментальной деятельности детей. Изменяется психологический климат в группе. Знания, полученные ребенком в процессе работы над проектом, становятся его личным опытом. Реализация разработанных проектов способствовала развитию коммуникативных способностей, умению договариваться, принимать иную точку зрения, откликаться на идеи, предложенные другими, сотрудничать, взаимодействовать.

Анализ практических действий, произошедших в результате коррекционной и воспитательной работы с детьми, позволяет говорить об их существенности: почти в два раза выросло количество дошкольников, способных выявлять и называть основные эмоции, быть внимательными, снисходительными к другим, понимать причины их поступков. У детей экспериментальной группы наблюдалось преобладание адекватной самооценки. Поэтому можно утверждать, что технология воспитания эмоционально-ценностного отношения к социальной действительности, влияя на формирование уровня социализации ребенка в целом, оказалась довольно эффективной, существенно оптимизировала деятельность детей старшего дошкольного возраста.

В результате использования описанной выше системы работы, у детей существенно возросло умение понимать эмоции свои и других, отличать добро и зло, уметь чувствовать хорошее и плохое, оценивать поступки других с позиции толерантности. То незначительное количество неадекватных поступков, конфликтов, недоразумений, что сохранились и после, указывает на значительную роль отрицательного эмоционального и поведенческого опыта, который сформировался в течение первых шести лет жизни у зависимых дошкольников. Указанная тенденция к зависимости от мнения и приписываемых извне выступает тормозом на пути развития в растущей личности положительного эмоционально-ценностного отношения к себе. Негативным фактором при этом выступает соотношение индивидуального опыта дошкольников с опытом их общения с детьми. Формирование точных представлений исследуемых старшего дошкольного возраста о себе происходит в условиях гармоничного сочетания индивидуального опыта с благоприятным опытом общения с другими. В случае нарушения этой

гармонии представления детей о себе искривляются в сторону занижения, завышения или усиления неопределенных самооценок как механизма сохранения надлежащего мнения о себе, сохранения самости.

По результатам проделанной работы в экспериментальной группе детского сада произошло значительное положительное перераспределение относительного уровней социализации, тогда как в контрольной группе такой динамики не наблюдалось. Если до начала эксперимента высокий уровень был присущ только 4,5% детей, то после него – уже 27,3%. Соответственно в контрольной группе эти показатели составили 4,5% и 9,1%. На констатирующем срезе достаточный уровень развития был выявлен в 9,1% детей ЭГ и 13,6% КГ, на контрольном – эти показатели составили 31,8% в ЭГ и только 13,6% в КГ. Средний уровень на начальном этапе продемонстрировали в 59,1% дошкольников ЭГ и 59,1% – КГ; по результатам заключительного среза этот уровень отмечено в 36,4% детей ЭГ. Тогда как в контрольной группе разница составила всего 9,1%. В то же время показатели низкого уровня сначала были выше в экспериментальной группе (27,3%), после эксперимента они оказались выше в контрольной группе.

В целом можно утверждать, что в экспериментальной группе удалось существенно повлиять на разви-

тие социализованности дошкольников: расширить объем информации о себе, способствовать ее детализации; задействовать самооценку как механизм переработки знаний о себе на уровне аффективного процесса; вооружить детей элементарными навыками самонаблюдения, самопознания, самоанализа; способствовать более эффективному взаимодействию, взаимопониманию, умению быть доброжелательными, терпимыми, толерантными по отношению к другим.

Обобщая полученные данные, можно утверждать, что воспитание старших дошкольников через их активное включение в жизненные ситуации должным образом оптимизирует субъектную ориентацию детей на гармонизацию совместной деятельности и общения, осуществление элементарного самоанализа и саморегуляции.

Анализ сравнения результатов в экспериментальной и контрольной группах показал, что после проведенной специальной педагогической работы в экспериментальной группе содержательно обогатились отдельные компоненты детской социализованности, что выразилось в увеличении объема знаний о социуме, распространении опыта построения отношений в кругу сверстников, разнообразии игровой тематики.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272с.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш, С.М. Курінна, І.П. Печенко; Наук. ред. А.М. Богуш; За заг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Дитина у сучасному соціопросторі: навчальний посібник / Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, К.В. Карасьова [та ін.]; за ред. Т.О. Піроженко. – К.– Кіровоград: Імекс–ЛТД, 2014. – 272 с.
4. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід. Монографія. – К.: Міленіум, 2008. – 400 с.
5. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ: монографія / Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Острианська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр; за заг. ред. О. Рейпольської. – Харків: Друкарня «Мадрид», 2015. – 330 с.

REFERENCES

1. Holovanova, N. F. (2004). *Sotsializatsiia i vospitanie rebenka* [Socialization and education of a child]. St. Petersburg: Rech.
2. Havrysh, N. V. (Ed.). (2006). *Dity i sotsium: Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku* [Children and society: Features of socialization of preschoolers and primary schoolchildren]. Luhansk: Alma-mater.
3. Pirozhenko, T. O. (Ed.). (2014). *Dytyna u suchasnomu sotsioprostori* [Child in modern social space]. Kirovohrad: Imeks-LTD.
4. Rohalska, I. P. (2008). *Sotsializatsiia osobystosti u doshkilnomu dytynstvi: sutnist, spetsyfika, suprovid* [Socialization of a personality in preschool childhood: Nature, peculiarities, support]. Kyiv: Milenium.
5. Reipolska, O. D. (Ed.). (2015). *Formuvannia bazovykh yakosteï osobystosti diteï starshoho doshkilnoho viku v DNZ* [Formation of basic personal qualities with senior preschool children at preschool educational institution]. Kharkiv: Drukarnia «Madryd».

Upbringing of the emotional-value attitude of senior preschoolers to social reality

V. V. Marshytska

Abstract. In the article the modern approaches of education of emotional-value attitude of senior preschool children to social reality. Justified and described the methods and means of education of emotional-value attitude of senior preschool children to social reality in the conditions of the preschool educational institution, which form the basis of personality-oriented technology. The obtained results confirm the effectiveness of the developed technology.

Keywords: socialization, emotional and value attitudes, person-oriented techniques, senior preschool age, kindergarten.

Development of Modern Primary Education in Variativity Conditions

M. Nesterenko

Berdyansk State Pedagogical University

Paper received 13.06.18; Accepted for publication 21.06.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-07>

Abstract. Theoretical aspects of the functioning of primary education at the present stage in conditions of its variativity are highlighted in the article. The content of the concept of «variativity» is researched, the ideas of contemporary scholars about the essence of this principle are highlighted, and the relevance of upgrading the training of future teachers to modeling the lessons under the specified conditions is substantiated.

Keywords: *primary education, principle, variativity, conditions, vocational training of future teachers of primary school.*

Formulation of the problem. Socio-cultural transformations of Ukrainian society and reorganization of education are aimed at preparing the personality of a junior pupil to life, where the development of his abilities and the formation of key competencies is a priority. In order to meet the challenge of time, elementary school must respond quickly to innovative changes that are realized in the possibility of obtaining education in institutions of various types, modernizing of its content, creating a new generation of standards and qualitatively other teaching and methodological support; organization of comfortable educational space, active introduction of modern pedagogical technologies, etc. Therefore, current legal documents (Law of Ukraine «On Education» (2017), the Draft Concept for the Development of Education of Ukraine for the period 2015-2025 (2014), the Concept of the New Ukrainian School (2017), the State Standard for Primary Secondary Education (2018), etc.) certify the right of the modern primary school to function in conditions of variativity, which opens access to quality education for students and gives their parents the freedom to choose an educational institution with certain programs and conditions of existence in accordance with the individual abilities and interests of children, and teachers – space for professional work.

Analysis of recent research and publications. The term «variativity» is interpreted in scientific sources as «the presence of variations, the possibility of variation» or «modification, which is implemented through options» (Interactive Dictionary of the Ukrainian language); «the presence of modification in speech, caused by different conditions for the use of linguistic units, as well as the difference in the membership of speakers in the social or territorial environment» (Dictionary of linguistic terms); the mechanism of implementation of the principle of individualization, which provides students with a choice of various high-quality, specific and attractive variants of educational trajectories (Glossary of Modern Education).

The essence of the principle of variativity in education is considered in various ways in the pedagogical researches by O. Antonova, S. Vitvytska, K. Hnezdilova, O. Dubaseniuk, V. Kyzenko, V. Kovalchuk, M. Matishak, N. Sydorchuk, O. Spirin, L. Khoruzha and others. Thus, L. Khoruzha reveals the notion of variativity, opposing it to invariance, and in the development of the personality the second is the foundation for the first. The scientist considers the strategy of education reform to be a variativity based on the teacher's ability to use various technologies that support the processes of his self-

improvement and self-realization, recognizing the universal human values and ethical norms of behavior as priorities. This encourages the active implementation of existing and independent search for new educational resources [11].

Considering the essence of pedagogical activity as a dynamic system of interaction between subjects of the educational process, O. Dubaseniuk «variativity» (realization of the tendency towards a change of the achieved for its purposeful improvement) opposes to «normativity» (preservation of all useful, acquired in educational activity) [8, p. 177].

In the functioning of pedagogical systems, variativity is considered by V. Kovalchuk as uniqueness, originality in the conditions of a particular educational institution, where opportunities for the formation and development of a harmoniously developed personality and the existence of a developing environment in accordance with regional needs are recognized [4, p. 68-136].

V. Kyzenko considers the variational component of the content of education as the main one for the realization of the personality-oriented approach, which determines and ensures in a particular educational institution the orientation towards satisfying the cognitive needs of students with different degrees of motivation, interests, the speed of perception of educational material, etc. Variativity is aimed at personal growth of each person and gives an opportunity to consciously and purposefully choose content in accordance with individual needs and requirements, which provides an increase in the level of knowledge [2].

As we see, the relationship of variativity with the individualization of learning provides the possibility of creating a certain trajectory of learning, the choice of forms and methods during educational activities in accordance with natural instincts, the needs of the personality and promotes the development of giftedness, which greatly increases the interest in the peculiarities of the implementation of this principle in primary education.

The purpose of the article is to reveal the theoretical aspects of the formation of primary education at the present stage in conditions of its variativity.

Presentation of the main material. The problems of the development of primary education in the conditions of variativity are highlighted in the works by N. Bibik, Ya. Haievets, O. Kazanicher, L. Koval, V. Martynenko, T. Miier, M. Ovchynnikova, Z. Onyshkiv, O. Onopriienko, K. Ponomarova, O. Savchenko, S. Skortsova, L. Khoruzha, A. Tsymbalaru and others. In

particular, academician O. Savchenko emphasizes the use of author's programs, alternative textbooks, manuals with various methodological approaches to the implementation of content lines, the existence of manuals and workbooks on the one subject, which allows the lessons to be more dynamic, interesting in terms of content [9].

Observance of the principle of variability, according to the scientist, subject to the introduction of a competence-oriented approach involves a special educational interaction within a particular class, which is constantly modernized in order to achieve developmental influence on junior pupils, the formation of their reading skills, writing skills, communication skills, digital thinking, etc. [1].

Z. Onyshkiv, investigating the activity of the primary school teacher at secondary schools in rural areas, argues that variability depends on the peculiarities of each lesson and the organization of the educational process in general. The scientist highlights the following types of the existence of general education institutions of the 1st degree: primary school, where each classroom is taught by a separate teacher; a small primary school, which combines classes of small fullness or sets of classes; educational complex «elementary school – kindergarten», «school – family», in which there is a small number of classes, etc. [7, p. 209].

M. Matishak tried to establish the connection between variability and differentiated learning, considering them to be democratic principles of restructuring modern Ukrainian primary education, which consist in the choice of organizational forms of educational activity for pupils aged 6-7 years [5].

Among the didactic principles of the organization of learning and research activities for junior pupils, T. Miier calls integration, which is characterized by a variational representation of the content and awareness of various ways of its implementation as a result of internalization of social experience on the basis of knowledge of fundamental educational objects [6].

According to L. Koval, an important quality of a modern primary school is the technological variability in the organization of educational activities of junior pupils. After all, to ensure that each lesson gives the student a personal acquisition in the form of competences, it is important to use fully the opportunities of educational and game technologies, among which the scientist names the following: cooperation between teachers and students; formation of general educational skills and abilities of junior schoolchildren; organization of educational project activities; gradual assimilation of the educational material by the pupils. In addition, the introduction of the technological approach, according to L. Koval, involves the design of educational process, which is based on the ability of each student to select the content of the activity according to his motivation, individual preferences, abilities to achieve a situation of success [3].

S. Skvortsov introduces the notion of «variable competence of the primary school teacher», interpreting it as a willingness to work on any teaching set; the ability to choose between them the most effective one for achieving the goals and objectives of learning a particular subject defined by the State Standard of Elementary Education and the relevant curriculum [10].

The modernization of the primary school, according to A. Tsymbalaru, is made by designing the educational space within the limits of a certain organizational form (lesson, excursion, individual classes, etc.) – a socio-cultural educational situation, during which a choice of interaction can be made taking into account the individual psychological characteristics of junior pupils, namely, the dominant channel of perception of information (audio, visual or kinesthetic); the features of the processing of educational information (analytical or synthetic); the leading style of educational activity (naturalistic, musical-rhythmic, verbal-linguistic, logic-mathematical, motor-mobile); a comfortable type of communication (introvert, extrovert), etc. [12, p. 306–307].

Special importance in the creation of the primary school educational space A. Tsymbalaru gives to the variational approach to the arrangement of furniture in the classroom, which will allow students to work independently or in pairs, sitting (at a desk between zones 2 and 3) or standing (at a table or desk between zones 1 and 3), as well as face to face with the teacher (zone 4), and will let teachers take into account the state of each child (fatigue, bad mood or well-being), store her attention and performance by changing the posture, the type and objects of interacting, the renewal of the group, including quantitative renewal [1].

Revealing the theoretical aspects of the functioning of primary education at the present stage it is important to clarify the possibilities of modeling lessons in conditions of their variability. This problem is covered in the works by O. Savchenko, N. Bibik, A. Tsymbalaru, V. Martynenko, K. Ponomarova, O. Onopriienko, N. Lystopad and others.

The core of modeling a separate lesson and their system on the basis of variability, according to O. Savchenko, should be the mutual agreement of the goal and the expected result. At the same time, it is necessary to determine the enlarged result of training (competence), which can not be achieved within 2-3 lessons. Competence is formed and developed for a long time, therefore it is necessary to orientate in the sequence of the objectives of studying the subject in the State Standard and the curriculum, which specifies in each content line the requirements for the level of general education of junior schoolchildren by grade.

Considering the variability of the forms of the organization of educational and cognitive activity of junior schoolchildren in the lessons of the Ukrainian language, K. Ponomareva focuses on modeling and conducting non-standard classes: lesson-research, lesson-fairy tale, lesson-excursion, lesson-competition, lesson-presentation of the project, lesson of development verbal creative abilities, etc. In her opinion, this will activate younger schoolchildren to foresee risks, make decisions in atypical situations; support interest in learning, encourage the initiative, promote the formation of skills of interaction with other participants of the educational process. All this ensures the development of a person who has a sufficient level of culture, a knowledge of the fundamentals of the sciences, is able to think creatively, take initiative, creatively solve vital problems, and so on. [1, p. 106-134].

The variability of the structure of the lesson from the course «I am in the world», according to N. Bibik, should

be dynamic, flexible, and give the opportunity for teachers to react quickly in various learning situations. The modeling of such lessons provides for a non-standard ratio of frontal, group and individual forms of work, so that younger schoolchildren learn the material in dynamics, from the previously learned to the new [1, p. 176-199].

When modeling the lesson in literary reading in primary school, V. Martynenko proves that there must be an obligatory component (the teaching material provided by the program) and the creativity of the teacher, which is based on the variability of the creation of learning situations in accordance with the individual psychological characteristics of pupils and improvisation as reaction to the reader's impressions of children. The essence of the creative modeling of the literary reading lesson is to select, in accordance with the specifics of the text of the work, appropriate methods and techniques for its assimilation (communication with the text, the book, the author of the work, creative reading, solving creative tasks; heuristic, research methods, etc.), aimed at developing the creative imagination, the emotional-sensual sphere of pupils [1, p. 134-159].

The principle of variability, according to O. Onopriienko, should be actively applied by the teacher of the primary school during the monitoring and evaluating activities of pupils. Among them, the researcher identifies the following types: quantitative-criterial (knowledge, skills), individual (personal account of the real achievements of each pupil), meaningful (evaluation without scoring), rating (compensatory means of non-evaluation) and formative (systematic tracking of individual progress of pupils in the learning process). The variability of the choice of the control means by the teacher

depends on the predicted model of the lesson and the corresponding criteria defined in the State Standard. The result of the teacher's monitoring and evaluation activity in the system of lessons encourages younger pupils to have high academic achievements; allows designing of individual educational route; contributes to the creation of a positive microclimate, a situation of success, emotional satisfaction; attracts pupils to the use of reflexive skills (self-analysis, self-control, self-evaluation, self-correction), focuses on the development of new skills and personal qualities [1, p. 200-217].

So, studying the problem of the functioning of modern primary education in conditions of variability, it should be noted that this process implies the possibility of training in institutions of various types; updating content (using author programs, alternative textbooks, manuals and workbooks); maintaining comfortable educational space; active introduction of innovative pedagogical technologies; various kinds of control and evaluation activity of the results of the education of junior schoolchildren. Summarizing the features of modeling lessons in primary school, taking into account the variability of organizational forms and methods of teaching, it should be noted that they will create an educational space for junior schoolchildren which will qualitatively prepare them for lifelong learning.

Prospects for further research. A detailed review of the problem, investigated in the article, indicates the relevance of making adjustments to the content of the training of future teachers in order to ensure the organization of the primary school educational space in conditions of its variability. This will be the subject of our further scientific search.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варіативність організаційних форм компетентісно орієнтованого навчання у початковій школі : монографія / [О. Я. Савченко, Н. М. Бібік, А. Д. Цимбалару, В. О. Мартиненко, К. І. Пономарьова, О. В. Онопрієнко, Н. П. Листопад], під наук. ред. О. Я. Савченко. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 283 с.
2. Кизенко В.І. Варіативний компонент змісту освіти в старшій школі : посіб. для вчителів, керівників загальноосвіт. навч. закл., працівників органів освіти, аспірантів і студентів / Василь Іванович Кизенко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 133 с.
3. Коваль Л.В. Сучасні навчальні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. / Людмила Коваль. – Донецьк : ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2006. – 225 с.
4. Ковальчук В.А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Валентина Антонівна Ковальчук ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2016. – 514 с.
5. Матішак М.В. Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6-7-річного віку : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / Маріанна Василівна Матішак; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 20 с.
6. Мієр Т.І. Дидактичні засади організації навчально-дослідницької діяльності молодших школярів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Іванівна Мієр; Національна академія педагогічних наук України. – К., 2017. – 594 с.
7. Онишків З.М. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Зиновій Михайлович Онишків; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2016. – 439 с.
8. Професійна педагогічна освіта : акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.
9. Савченко О. Я. Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження державних стандартів початкової освіти // Початкова школа. – 2001. – № 8. – С. 10-12.
10. Скворцова С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : монографія / С. О. Скворцова, Я. С. Гаєвець. – Х. : Ранок-НТ, 2013. – 332 с.
11. Хоружа Л. Інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін / Л. Л. Хоружа / Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузії; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 516 с.
12. Цимбалару А.Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі І ступеня : теорія і практика : монографія / Анжеліка Дмитрівна Цимбалару. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 692 с.

REFERENCES

1. The variability of organizational forms of competency-oriented learning in elementary school : monograph / [O. Ya. Savchenko, N. M. Bibik, A. D. Tymbalar, V. O. Martynenko, K. I. Ponomarova, O. V. Onopriienko, N. P. Lystopad], ed. O. Ya. Savchenko. – K. : Pedahohichna dumka, 2016. – 283 p.
2. Variative component of the content of education in high school: manual for teachers, heads of the general educational institutions, educational workers, students and postgraduate students / Vasyl Ivanovych Kyzenko. – K. : Pedahohichna dumka, 2007. – 133 p.
3. Koval L.V. Modern teaching technologies in elementary school : teaching methodical manual / Liudmyla Koval. – Donetsk : TOV «Juho-Vostok, Ltd», 2006. – 225 p.
4. Kovalchuk V.A. Theoretical and methodical foundations of the professional training of future teachers for work in conditions of variability of educational systems : Ph.D. dissertation : 13.00.04 / Valentyna Antonivna Kovalchuk ; Zhytomyr Ivan Franko State University. – Zhytomyr, 2016. – 514 p.
5. Matishak M.V. The variability of organizational forms of educational activity for pupils aged 6-7 years : abstract of Ph.D. dissertation: 13.00.09 / Marianna Vasylivna Matishak; National Pedagogical Dragomanov University. – K., 2008. – 20 p.
6. Miier T.I. Didactic principles of organization of teaching and research activity of junior pupils : Ph.D. dissertation : 13.00.04 / Tetiana Ivanivna Miier; National Academy of Educational Sciences of Ukraine. – K., 2017. – 594 p.
7. Onyshkiv Z.M. System of preparation of future teachers of elementary school for work in rural educational establishments : Ph.D. dissertation : 13.00.04 / Zynovii Mykhailovych Onyshkiv; Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. – Ternopil, 2016. – 439 p.
8. Professional teaching education: acme-synergetic approach : monograph / ed. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr : Zhytomyr Ivan Franko State University Publication, 2011. – 389 p.
9. Savchenko O. Ya. The quality and variability of school textbooks as a condition for the introduction of state standards for elementary education // Pochatkova shkola. – 2001. – № 8. – P. 10-12.
10. Skvortsova S.O. Preparation of future primary school teachers for teaching junior pupils to solve thematic mathematical problems : monograph / S.O. Skvortsova, Ya. S. Haievets. – Kh. : Ranok-NT, 2013. – 332 p.
11. Khoruzha L. Invariance and variability of the professional activity of the teacher of high school in the era of changes / L. L. Khoruzha / Theory and methodology of vocational and pedagogical training of educational personnel : akmeological aspects : monograph / ed. N.V. Huzii ; Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv : National Pedagogical Dragomanov University Publication, 2018. – 516 p.
12. Tymbalaru A.D. Pedagogical design of educational space at I degree school : theory and practice : monograph / Anzhelika Dmytrivna Tymbalaru. – K. : Pedahohichna dumka, 2013. – 692 p.

Influence of linguistic factors on teaching and learning English at primary, secondary and tertiary educational levels

N. Orlova

Cherkasy National Bohdan Khmelnytsky University, Cherkasy, Ukraine
Corresponding author. E-mail: orlanvla@ukr.net

Paper received 07.08.18; Accepted for publication 18.08.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-08>

Abstract. Linguistic factors play a crucial role in planning, organising, teaching and learning English at primary, secondary and tertiary education levels. The article has analysed the key linguistic factors playing a significant part in the process of teaching and learning the English language. The aim of the article is to assess and systematise the underlying linguistic aspects that should be recognised and comprehended by teachers of English at all levels of education, with special attention paid to the concepts “errors” and “mistakes”, the ways and approaches to working on and correcting them, as well as issues in their identification and description. The article has considered current views on types and categories of errors including their characteristics, the possible sources and origins of errors, and approaches towards feedback and error correction. It has been defined that errors and mistakes can be classified as overt and covert, global and local, phonological, lexical, grammar or discourse, and errors of adding, omitting, replace or the sequence of use. Moreover, the author has distinguished typical sources of errors that include their interlingual and intralingual origins, communicative and sociolinguistic context, psycholinguistic or cognitive strategies as well as multiple affective variables. Among various factors that influence error correction, the most significant aspect is the type of feedback students receive as a reaction to their errors or mistakes. In this concern, the author has drawn attention to certain approaches to teachers’ attitudes to working on their students’ errors and mistakes namely to correct or ignore, and in case of correction, whether to do this immediately or after a while. The article has provided further explanations concerning types of implicit responses and explicit correction. Finally, it is significant to state that in order to enhance English learning organisation, it is necessary to remember that presented classifications of errors and mistakes with the existing ways of working them out should be not viewed as prescriptive or overly comprehensive. They aim to assist teachers in improving classroom methodologies and teaching process enhancement as well as to promote students’ learning success.

Keywords: *overt errors, covert errors, interlingual interference, intralingual interference, implicit response, explicit feedback.*

Introduction. Linguistic factors deal not only with a single sole target language as a system. They touch upon certain relationships between a student’s native tongue and the foreign language that is being learnt. Linguistic aspects concerning analysis of the native language- foreign language relationships promote better understanding of objective rules and regulations of functioning of teaching and learning mechanisms and lead to a better choice of the most appropriate methodological systems, strategies and approaches. In the middle of the twentieth century, the first attempts were made to study existence and functioning of the two languages based on the comparison (or contrast). Gradually, comparative and contrasting data have become the underlying idea of the hypothesis of contrastive analysis. The hypothesis highlights the importance of the first (native) language in learning a foreign language. The key concepts of the contrastive analysis hypothesis are interference and transfer. The idea that in the context of language learning, linguistic phenomena common to both native and target languages can be relatively easy learnt with fewer errors in subsequent language use, whereas phenomena which have no equivalents can cause difficulties and errors. According to the theory, teaching and learning a foreign language should rely on the data of thorough analysis of both languages’ linguistic systems, which covers the detected phenomena similar to both languages and distinct from each other. Moreover, development of methodological typology of linguistic aspects inherent in both languages that allows to predict difficulties and to establish a clear progression in foreign languages teaching and learning played a crucial part in that context.

Recent literature and studies review encompasses the works by diverse prominent British, Australian,

American educators, such as J.C. Richards and Th.S. Rodgers, S. Corder, P. Lennon, N. Stenson, J. Hendrickson, N. Spada and others, who have investigated the types of errors and mistakes, their role in the English language teaching and learning, and numerous aspects of current approaches to errors correction, and consequently, improvement of students’ learning process. However, despite the existence of many studies concerning errors as crucial linguistic aspects influencing English learning, there is a relative lack of systematising works on the subject. Thus, it would be vital to make attempts to systematise types of errors and mistakes, current approaches towards ways of giving feedback.

The article aims to conduct a detailed analysis of the current approaches towards the types, forms and characteristics of errors and mistakes. The goal of the work is to describe mechanisms of the processes within the aspects significant for development of effective responding to any error, regarding the latest data, as well as to examine the recent research concerning means and tools of providing effective feedback in order to create a favourable atmosphere for successful learning.

Materials and Methods. To achieve the objective set, the subsequent methods have been applied theoretical methods of analysing scientific and methodological literature on the topic under research; modelling and development of the methodological system and its educational and methodological implementation; theoretical generalisation, system approach, comparison and systematisation.

Results and Discussion. Interference or in other words, intervention of the native language, is stated to be the main impediment to successful foreign language learning. Interference as interaction of language systems that occurs during language learning contributes to invol-

untary spontaneous transfer or overlapping of features of one language system onto the other language system. According to linguistics, interference appears as a result of the contact of two languages systems and may be noticeable at all language levels. Thus, we can speak about phonetic, grammatical, and lexical interference. Examples of phonetic interference include placing stress on the wrong syllable that has been transferred from the native language. For example, *hOtel* instead of *hotEL*, pronunciation of certain sounds in accordance to the norms of the native tongue as in the word *xylophone* the first letter is pronounced like /ks/ instead of /z/, erroneous pronunciation of so-called silent consonants in words like *hour*, *knee*, *castle*, *climb*, typical issues in pronouncing pure English sounds /ð/ /θ/ in words *mother* and *father*. Moreover, aspects concerning correct intonation patterns and speech rhythm, which are specific for the English language, but do not coincide with the norms of the students' native tongue.

As for the grammatical interference, it can be present during all stages of English learning and be noticeable both in oral and written speech. At primary or initial level, the examples may be the omitting of the article *I am (a) pupil*, absence of the verb *to be* in such sentences as *My name (is) Mykola*, or leaving out both the article and the verb *to be* in such a sentence as *My daddy driver*. Consequently, grammatical interference can cause incorrect formation of negative verb forms as in *My granny not works*, wrong word-order in both interrogative sentences *What you said?*, and affirmative sentences *In the article discussed topics*, incorrect formation of conditional sentences according to the patterns of the native tongue where the use of future tense verb forms following *When* and *If* is typical, and even formation of plural forms in words that possess such feature in the native language and have no such form in the English language, for example *sheeps*, *moneys*, *advices*, *knowledges* etc.

Lexical interference often occurs in cases when the word forms coincide in two contrasting languages, but without taking into account the differences in their meaning. Such phenomena are part of the list named "false friends of interpreters" and the examples are as follows *actual – topical* instead of *real*, *magazine –shop* instead of *a periodical*, *critical – satiric* instead of *significant*, *roadmap –a road atlas* instead of *a plan* or *a guide* etc.

Thus, the advocates of the contrastive analysis hypothesis emphasise on the necessity of systemic comparative analysis of languages as a key factor to easy or difficult process of learning English in order to point out similar and different language elements that will help distinguish aspects of more attention and focus. As it has been already mentioned, the contrastive analysis hypothesis aims to predict difficulties in learning a foreign language. According to this goal, the hypothesis continued its development in two directions. One version known today as cross-linguistic influence admits existence and importance of cross-linguistic interference in defining and explaining nascence of difficulties, however at the same time recognising the linguistic difficulties to be more beneficially clarified only afterwards or a posteriori. As students are learning the English language with errors constantly appearing, teachers can employ their knowledge of both the native and target languages to

understand the sources of errors and plan their ways of treatment them. Current approach places the emphasis on influence rather than prediction, which is more important. Aside from phonology, which remains the most reliable linguistic category for predicting learner performance, other factors of language present more of a gamble. Syntactic, lexical, and semantic interference demonstrate far more variation among students than psychomotor-based pronunciation interference.

Recent data of cross-linguistic influence have concluded that great difference among languages does not necessarily cause great difficulties. This case highlights the significance of intralingual errors (taking place within one language), which turn out to be as much a factor in English language learning as interlingual errors (across two or more languages). The forms within one language are often perceived to be minimally distinct in comparison to the vast differences between the native and foreign languages, yet those intralingual aspects can lead to some of the greatest difficulties. Today, teachers are recognised to guard against using their previous experience to label students before giving them a chance to perform. Teachers of English at each education level should comprehend the role of cross-linguistic influence as a significant linguistic factor that does not solely demonstrate the effect of influence of one language onto another. Attentive attitude towards lexical and syntactic contrasts across the native tongue and the foreign language can help teachers reduce the number of students' errors in the process of learning English. Any learning process always involves making many kinds of mistakes. They may include miscalculations, false assumptions, mistakes, misjudgements and other kinds, but remain a crucial aspect of a learning process. Learning in all spheres represents a process where success comes as a reward for mistakes made in striving to progress, for mistakes being understood and treated, because mistakes are used to get a teacher's feedback and with that response make new endeavours in achieving desired goals.

English learning is similar to other types of learning, and is built according to the trial-and-error principle. Learners certainly will make mistakes when learning English as they made them while learning their native language. That is why, there exist several types of feedback for students to correct their erroneous learning attempts. Besides, students' mistakes made in the learning a new different language system should be analysed in order for teachers and researchers get further evidence of how languages are learned, what strategies and procedure are used in that process. In order to make a proper analysis of students' language it is crucial to distinguish between mistakes and errors, as they are two diverse phenomena. [1, c. 257] Mistakes can be referred to as performance errors that are either a random guess or a failure to use a known system properly. Mistakes can be self-corrected if attention is drawn to them. Mistakes must be distinguished from learners' errors that showed a noticeable deviation and reflects the learner's competence. Students who ask *'Does you can swim?'*, demonstrate a competence level where all English verbs require an auxiliary verb *do* in pre-position for question formation. Here it is definitely an error because it reveals the students'

competence in the English language as the target language.

The fact that students make errors and that the errors can be observed, analysed and classified, has led to the study of students' errors known error analysis. Error analysis can be distinguished from contrastive analysis by its study of errors attributable to a variety of sources, not limited just to negative transfer of the native language. Error analysis easily replaced contrastive analysis because not all errors result from the mother tongue and students with different language background tend to make similar errors while learning the same foreign language. Errors as overt manifestations of students' systems arise from numerous possible sources such as interlingual errors from the native language interference, intralingual errors occurring within the target foreign language, the sociolinguistic context of communication, students' psycholinguistic or cognitive strategies and other multiple affective variables.

In the process of analysis of errors, the first stage is to identify and describe them. In 1971, S. Corder provided a model assisting in identifying errors. [2] The key distinction is made between overt and covert errors. Overt errors are unquestionable ungrammatical at the sentence level. Covert errors are proper formed grammatically but cannot be correctly interpreted in the context of communication. Covert errors cannot be identified without the surrounding discourse. «*I'm fine, thanks.*» sounds absolutely grammatically correct if not to know it is a response to the question «*Who are you?*», in which case it is obviously incorrect reply.

Besides overt and covert errors, a number of different error categories have been distinguished. [3] The most generalised are errors of adding, omission, substitution, and ordering. The following examples can demonstrate the cases of: adding – *Does she be a singer?*; a definite article omitting – *I went to movie.* or *I don't play piano.*; the wrong word order – *We to the store went.* or *Here a table see we.* Moreover, errors can be viewed as global and local. Global errors hinder communication, because they interfere with the listener to comprehend certain aspects of the message. Local errors do not prevent the information from being heard, because it is only a slight violation of one element.

The next stage is to determine the sources of errors. Interlingual transfer is an important source of errors for all students. The initial levels of English learning are especially vulnerable to interlingual transfer from the mother tongue, or interference. In the beginning stages of English learning, much before the new foreign language becomes familiar, students can rely on their native language in their knowledge of a linguistic system. All errors then are because of negative interlingual transfer. While it is not always obvious whether an error is a result of negative interference from the native language, teachers can detect them in their students' speech. Familiarity and even knowledge of a student's native language assist the teacher in noticing and analysing errors.

Intralingual transfer is a characteristic feature within one target foreign language system in language learning, especially when students have acquired certain knowledge of the new language system and began generalising within the target language system. Negative intralingual transfer occurs because of overgeneralisation and can be presented

by the following examples: «*We goed.*»; «*I don't know what is it.*», etc.

The third significant source of errors, which overlaps both transfer types, is the learning settings. Settings is referred to as either classroom surroundings comprising a teacher, classmates, learning materials etc, or social situation where English learning is taking place. In the context of classroom settings, a teacher or materials can lead to some kinds of false assumptions and provoke induced errors [4]. Students make such errors because of their teacher's misleading explanations, or faulty demonstrated grammatical or lexical structure, and even as a result of rote drilling without proper contextualisation. Phrasal verbs can serve a vivid example as their meaning is far from the meaning of the notional verb in the phrase, for example, *to look* does not mean the same as *to look after*, *to look for* and others. Besides these causes, we can mention cases of providing students within correct inappropriate formal language forms that promote learning and consequent using certain old-styled or bookish language instead of currently spoken one.

Attitude towards error treatment whether to ignore or correct errors is still not uniquely defined. Most teachers do not approach learning as a trial-error process and thus emphasise the negative side of making mistakes. This approach tend to focus students' attention on errors and lead to the error fear that cause either negative attitude to English learning or even hinder students' successful learning. However, if a teacher highlights the positive aspects of making errors during learning and sees ways of students' progress in them, it is highly important to consider students' perception of their personal abilities, their tendencies to attribute to teachers' responses and comments, and moreover, the ways students are capable of directing the error influence towards their progress in English learning but not of attributing their failure in learning English.

J. Hendrickson [5] recommended that teachers should distinguish between global and local errors and subsequently treat them differently. She advised teachers not to correct local errors as for the utterances to be understandable. However, the interference into students' speech can break the logical sequence of productive communication. Global errors are viewed as to be unavoidably corrected or otherwise the message will remain unclear and confusing. Moreover, the erroneous linguistic form used once and subsequently not corrected will result in incorporation students' memory and promote fossilisation.

The aspects of **how** to correct errors are still extremely complex. Besides the fact that students expect their errors to be corrected in classroom settings, some approaches do not advise teachers direct error treatment in the classroom. The explanation is obvious: in non-academic settings, only small percentage of errors made by non-native speakers may be corrected by active native communicators. Sometimes, native speakers show no reaction to the errors, which do not influence communication success. In the mid-1980s, there was suggested a conclusion for a teacher to create a positive and welcoming classroom atmosphere as an optimum environment between the over-polite real-world surroundings and over-corrective expectations students bring with them into the process of learning English. K. Bailey [6] recommended that teach-

ers should have some basic choices of attitudes toward students' errors namely to work on them or ignore, to treat immediately or later on, to encourage other students to treat error of their co-learners, and then to examine the treatment efficacy. Actually, these fundamental choice selections continue to be workable options of error treatment nowadays.

As for the error treatment procedure, teachers' feedback types need to be identified. Implicit types of feedback include the following [1]:

1. Recast or giving a new, corrected form is a type of correction that reformulates or expands an incorrect or incomplete message in an unobtrusive way.
2. Request for clarification elicits a correct reformulation or repetition from a learner.
3. Metalinguistic feedback gives comments and questions linked to the correct form of a learner's speech.
4. Elicitation leads students to self-correction.

Explicit forms of feedback comprise a clear demonstration to the learner the incorrectness of the utterance with provision of a correct version of it. Moreover, repetition of an erroneous part of a learner's speech made by a teacher can encourage the learner to reformulate the statement correctly.

Conclusions. To summarise the study conducted, it is necessary to mention that error analysis and treatment, as

well as focus on language forms would be more successful if they are a part of a communicative, learner-centred syllabus. Teachers need to develop intuition based on their experience and thorough eclectic knowledge for the most appropriate feedback form to be chosen in a certain communicative or academic situation. That theoretical basis encompasses a combination of behavioural theory covering the principles of reinforcement, theories of human learning, cognitive and socio-cultural factors and aspects of communicative foreign language teaching. Since students learn and acquire a foreign language based on their own intermediate language, that is in-between the students' native language and the target foreign language, teachers are expected to value students' attempts to communication and to give appropriate response for the students to progress in English learning.

Finally, it is significant to state that in order to enhance English learning organisation, it is necessary to remember that presented classifications of errors and mistakes with the existing ways of working them out should be not viewed as prescriptive or overly comprehensive. They aim to assist teachers in improving classroom methodologies and teaching process enhancement as well as to promote students' learning success.

REFERENCES

1. Brown, H. Douglas (5th ed.) (2007) *Principles of language teaching and learning*. White Plains, NY: Pearson Education.
2. Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 147-159.
3. Lennon, P. (1991). Error: Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied Linguistics*, 12, 180-196
4. Stenson, N. (1974). Induced errors. In J. Schumann & N. Stenson (Eds.), *New frontiers of second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
5. Hendrickson, J. (1980). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. In K. Croft (Ed.), *Readings on English as a second language* (2nd ed.). Cambridge, MA: Winthrop.
6. Bailey, K. (1985). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. In H. Selinger & M. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury House.

Communicative aspects of assertive behavior of the elderly

L. V. Viktorova*, K. O. Chulkova

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

*Corresponding author. E-mail: viktorova17@ukr.net

Paper received 01.08.18; Accepted for publication 09.08.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-09>

Abstract. In the paper the results of the study on the features of teaching foreign language and information literacy to the "third age" people are presented; various age characteristics and general recommendations on teaching the elderly are offered. A brief analysis of the recent research and publications on the given issue is provided. The global trend of the lifelong learning and the development of the "third age" Universities are updated. Contradictions that determine the theoretical and methodological problem of scientific and methodological support of the "third age" education are defined. The process of developing assertive behavior skills among the elderly while studying a foreign language, challenging yourself in the world of information resources and mastering confident behavior skills within the interpersonal relations is described.

Keywords: *foreign language education, foreign language learning, information literacy, communication, assertiveness, assertive behavior, elderly people.*

Introduction. As the advanced age has come, the level of vital activity decreases, self-perception changes and self-esteem becomes lower. People of such age often feel that their life has no sense. They are also depressed by the financial difficulties. However, social problems are of utmost importance at the advanced age, since social relations are changing greatly after the retirement.

Typical problems of the elderly and their influence on them:

- social circle is usually greatly reduced after retirement. People of the advanced age suffer from loneliness, they often have no one to chat with, to share their feelings and thoughts. They want to feel somebody's concern, but do not get it;

- retired persons are often faced with disrespect, brutal and disdainful treatment. Many younger people often negatively treat the elderly, considering them a burden for themselves and for the society;

- with the death of their friends and age mates, pensioners receive a great blow. Their social circle becomes even more limited, leaving a strong sense that life has come to an end.

These social problems of the elderly have a great influence on their emotional state and well-being.

Change of the regular way of life is a critical moment in the life of an elderly person. Unpredictable situations, new people, unusual circumstances, obscurity of social status – these life circumstances force a person not only to adapt to the surrounding environment, but also to react to changes within himself. The elderly people are faced with a question of estimating themselves, their opportunities under new conditions. The process of personal adjustment is very painful and difficult. It is known that at the advanced age the defective memory and loss of alertness, decrease of ability to be aware of a new situation, anxious mood and emotional lability are observed. One of the main features of the elderly is the psychological vulnerability and the growing inability to deal with various stress. Therefore, people of the advanced age are characterized by their special sensitivity to getting the attention, moral and psychological support.

The best way to help the elderly person is to provide him with constant support and a circle of communication, teach him something new and interesting. It is an important part of social work with the elderly.

The research on the personal, cognitive and cultural potential of the older generation proves that under certain circumstances their ability to study even rises instead of decreasing. The need to involve the elderly into the educational process is, first of all, due to a number of socio-demographic factors [1-3].

It is worth mentioning the special features of working with the elderly population in Ukraine – it is provided through a system of social institutions, among which are the territorial social service centers, residential facilities (geriatric homes), public organizations, educational institutions.

According to the European Union standards [4], it is necessary to create such conditions that would not only provide public support for the elderly, but also stimulate their activity.

One of such methods of activating the elderly is the Third Age Universities that successfully operate in many countries of the world. Created at higher educational institutions or public organizations, they implement the principle of a lifelong education for a person.

In 2009 in Ukraine, with the support of the UN Population Fund, a draft Concept of Development and Provisions for the Third-Age Universities were developed. Since 2011, the social pedagogical service "The Third-Age University" has been operating in Ukraine, its activity is being regulated by the Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine № 326, August 25, 2011 "On the introduction of the social-pedagogical service "The Third-Age University".

At the Third Age University, every retired person is surrounded by other elderly people with the same interests and similar difficulties they are faced with. He can always share his joys and sorrows and just spend time together, study a foreign language, learn to dance, sing, etc.

As part of our study, we monitored the activities of the Third Age Universities and identified the main teaching methods: lectures, workshops within interest groups, self-education and mutual-assistance groups, excursions, and so on. The most popular classes are: "Foreign language", "Decorative and applied art", "Valeology", "Social communication training", "Information and communication technologies". It turned out that one of the main problems of the "third age" people which prevent them from a successful social life is the uncertainty in their own behavior.

Therefore, an important issue for the theory and practice of overcoming and preventing such uncertainty among the elderly is the development of assertive behavior skills.

Brief review of publications on the topic. The analysis of recent studies and publications showed that the assertive behavior promoting self-development of the personality had been the subject of research of a range of domestic and foreign authors. The issues on the specifics of social work with the elderly are studied by E.I. Kholostova, who investigates the life activity of the elderly, describes the advanced age as a social problem [5, p. 56-73]; V. M. Moshennik, who studies the theory of the old age and the principles of social work with the elderly; I. D. Zvereva [6, p.341] explores the levels at which social work with the elderly is carried out and the principles of this activity; L.A. Yakubova studies the peculiarities of the organization of social assistance to the elderly [7] etc.

Goal. Our research is aimed at studying the problem of assertive behavior skills among the elderly in the process of studying a foreign language, mastering the skills of confident behavior within the interpersonal relations, getting acquainted with modern information technologies.

Materials and methods. According to the objectives, a complex of research methods was used to identify socially significant integrative properties of assertiveness of the personality in the cognitive, emotional-volitional and behavioral spheres, including: observation; formative experiment; cross-sectional and vertical research and the battery of personality tests: "Diagnosis of self-confidence level", "Motivation for achievement", "Personal assertion level", "Self-affirming behavior", "Will power development".

Results and discussion. Under assertiveness we mean personal ability and readiness for free communication with different people, expression of thoughts, feelings and desires clearly, conscious behavior management, friendly regulation of interpersonal relations.

Assertiveness as an integrative property of an individual, influencing social presentation and success, is close to perceiving personal feelings and feelings of other people. At the advanced age, there is a huge need, necessity to integrate different manifestations of the self-identity, but for this integration, another person is needed – a force that provides psychological information for self-integration.

At the third age the interpersonal problems are also very common, among them: reduction of behavioral control, which leads to advanced egocentrism, sensitivity to offense, impatience of contradiction, suspicion, "sharpening" of personality traits, lower emotional control and voluntary behavior, which leads to problems within interpersonal relations.

A frequent companion of the elderly is the feeling of "loneliness" due to the lack of their social ties. Feeling of loneliness is generated by the dissonance between person's true self and the way others see him. They usually blame themselves for the long-lasting loneliness. Lonely person needs social connections, but only those he can regulate on his own, not the imposed ones.

We distinguish the following assertive components: appropriate assessment of the situation, rational variation of the action methods and the productive transformation of problem situations (flexibility of thinking); forecasting of self-development and self-movement, self-

identification in the surrounding world on the basis of realizing the sense and values of your life (life-purpose orientation). Assertive behavior makes it possible to express your thoughts clearly and unambiguously, act morally and convincingly, avoid manipulation, understand yourself and others, be able to promote your interests. Thus we can argue that assertiveness is an adequate assessment of the situation and your behavior, a way to self-realization.

In the sphere of interpersonal relations, the assertive behavior implies freedom from relying on others' opinions and evaluations, cultivation of spontaneous behavior in accordance with your own mood, motives and interests. Under the concept of "assertive position" an effective way to resolve the conflict situation in the system "Social worker – an elderly person" can be viewed. Such position gives relief from authoritarianism and develops a sense of responsibility within interpersonal relationships. Assertive behavior of elderly people also involves the development of confidence and positive attitude.

The elderly people who do not have relatives, close friends, are more likely to demonstrate uncertain or aggressive behavior. That is why development of assertive behavior skills is very important for successful social and psychological adaptation of the elderly. Social workers of the Third Age Universities are obliged, whenever possible, to develop the skills of a confident refusal in safe situations among the elderly during special training workshops. Most commonly, the uncertainty manifests itself, as uncommunicativeness, shyness, calmness, and intimidation. The main thing in the work of social specialists is to direct the activities of the elderly and to regulate their interpersonal relationships. Communication is valuable when it causes the need to share thoughts, promotes the manifestation of attention and sympathy to others. Since older people do not have enough experience in effective interaction with social workers and other elderly people within the third age universities, they accordingly have no confidence in their own efficiency. In addition, such lack of confidence is often associated with human health. The state of human health is of particular importance in the process of education; loss of hearing and reduction of visual acuity is an obstacle in getting new knowledge and skills.

We conducted the research from January 2017 till July 2018. Participants were 284 people aged 61 years and older [8]. A special program was developed to promote the skills of adapting to new conditions.

The "Self-improvement" training program has several directions: foreign language education and development of information competence for the elderly. The program creates conditions for psychological and pedagogical support and self-development of the elderly. Defining the priorities for the formation of assertive behavior of the elderly, we can distinguish the ability to surf in the world information resources and promptly find all the necessary information. In this regard, within the "Self-improvement" course the following special courses are introduced: "Computer fundamentals", "Digital lifestyle and effective communication."

In terms of our research we also studied the way the English language courses for the elderly are organized within the Third Age University. In 2017 750 elderly

people were registered for training, 310 of them started to attend classes, and 213 attended all the classes [8].

The analysis of the questionnaires of the experiment participants showed that the vast majority of the elderly people chose English language courses in order to communicate with other people (65%), 25% for personal development and 10% – to maintain proactive approach to life.

It was found that the elderly people with assertive behavior are independent and self-sufficient, which is manifested in various life spheres, but most obviously – in the sphere of interpersonal relations, in communicative situations (the ability to freely express thoughts, feelings, communication at all levels).

Especially important for the third-age University students is the simulation of conditions for self-confidence development. That is why, the optimum conditions for this are created within the course "Self-Improvement", which helps to increase the number of possible patterns of behavior, develops communicative skills of the elderly and promotes correction of interpersonal relations, and their social adaptation. Thus, after completion of the course, the group admitted the loss of situational and personal anxiety, as well as an increase in the level of assertive behavior.

Conclusions. Modern research proves that the ability to learn among the elderly, in particular the acquisition of a foreign language and computer literacy, under certain conditions even rises instead of decreasing. One of these conditions is overcoming the age-related stereotypes. Thus, there is a hypothesis that the brain of an elderly

person loses the ability to build new relationships. This very hypothesis was widely used to explain the difficulty of mastering foreign languages and information technologies by the people of advanced age. Some of the provisions of this hypothesis can be found even nowadays, although neuroscientists have proved that under certain conditions, the elderly can study and acquire new knowledge even better than at a young age. One of the important conditions for teaching the elderly is taking into account the age peculiarities and state of health, the assertiveness of the individual, clear definition of the purpose and the need for communication, the use of information and communication technologies in everyday life, mobility.

It is necessary to emphasize the importance of the development and formation of assertiveness as a personal quality. After all, assertiveness involves self-confidence and confidence in future due to the ability to take responsibility for both positive and negative situations in your life; freely express your thoughts and feelings without violating others' rights; openly, honestly and adequately communicate with people on equal terms, paying attention to them, showing respect and empathy. Confidence, as an important condition for constructive self-actualized behavior, affects not only communicative but also informational mobility, which helps to reduce desadaptative behavior and increase person's adaptation into social environment. Therefore, these features of assertiveness contribute to the development of study skills of the elderly, including foreign languages and information literacy.

REFERENCES

1. Fedorenko S. A. "The Third Age" Universities as a part of lifelong learning; foreign experience / S. A. Fedorenko // Pedagogical process : Theory and practice. – 2014. – Vol. 1. – P. 133 – 138.
2. Savelchiuk I. B. Innovation methods of social work with the elderly: specifics and peculiarities of implementation / I. B. Savelchiuk // Young Scientist. – 2015. – № 2 (17). – P. 95 – 98.
3. Skoryk T. V. Social and pedagogical effect of the third age university / T. V. Skoryk // Young Scientist. – 2015. – № 2 (17). – P. 117 – 123.
4. http://azovacademy.ucoz.org/publ/stati_i_nauchnye_publichaci_i_articles_science/evropejski_standarti_pensijnoji_sistemi_ia_k_viznachalni_chinniki_formuvannja_socialnoji_sferi_v_ukrajini_r_p_luckij/1-1-0-112
5. Lukianova L. Main features of the adult education / L. Lukianova // Adult education: theory, practice, prospects. – 2009. – Vol. 1. – P. 72 – 80. – Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2009_1_11.
6. Pavlova Iu. "Lifelong learning" principle as a necessary condition for the health care and support of the elderly (based on the example of the third age universities) / Iu. Pavlova // Young sport science of Ukraine. – 2013. – Vol. 4. – P. 117 – 123.
7. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / Bar-kowski H., Krumm H.-J. – Tübingen, Basel : A. Franke Verlag, 2010. – 370 s.
8. Viktorova L., Kocharian A., Korotun O. Technologies in foreign language education for the "third age" learners Information Technologies and Learning Tools. 2018. Vol 63 №1. – P.22 – 35. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1940>

Основні етапи діяльності загальноосвітніх шкіл східноукраїнського регіону в етнопедагогічному вимірі (60-90-ті рр. XX століття)

М. А. Єпіхіна

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Corresponding author. E-mail: dewdrop@ukr.net

Paper received 28.06.18; Accepted for publication 06.07.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-10>

Анотація. У роботі визначено та теоретично обґрунтовано періодизацію діяльності загальноосвітніх шкіл східноукраїнського регіону в етнопедагогічному вимірі у 60-90-ті роки XX століття. Виокремлено три етапи діяльності загальноосвітніх шкіл східноукраїнського регіону в етнопедагогічному вимірі: 1-й – 60-ті – перша половина 70-х рр.; 2-й – друга половина 70-х – перша половина 80-х рр.; 3-й – друга половина 80-х – 90-ті рр. XX століття. Висвітлено зміст, напрями, специфіку діяльності загальноосвітніх шкіл в етнопедагогічному вимірі на кожному з етапів досліджуваного хронологічного проміжку.

Ключові слова: східноукраїнський регіон, загальноосвітня школа, періодизація, етапи, етнопедагогіка.

Грунтовні теоретичні дослідження з проблем української етнопедагогіки в наш час, по суті, лише тільки розгортаються. На це передусім вплинув донедавна розповсюджений погляд на народну педагогічну культуру як на архаїчну, переповнену суцільними забобонами. Звідси стає зрозумілим те, що представниками офіційної науки вона не лише не шанувалась, але й ігнорувалась. Між тим, не враховувати цей багатовіковий досвід, не оцінювати його переваги було б неправильним.

Студіювання спеціальної літератури засвідчує, що дослідження історичних аспектів етнопедагогіки відбувалося переважно в Західних регіонах та в Центральній частині України (В. Кононенко, М. Кугутяк, Н. Лисенко, М. Стельмахович, В. Струманський та ін.). У наукових працях з історії освіти й педагогічної думки східноукраїнського регіону (А. Гуцол, С. Дітковська, В. Курило, Н. Романов та ін.) питання впливу етнопедагогічних ідей на теорію й практику навчання та виховання розглядаються побіжно. Виконано лише кілька історико-педагогічних дисертаційних робіт, у яких висвітлено етнопедагогічні проблеми Сходу України (Ю. Ледняк, О. Стягунова та ін.).

Метою нашої статті є визначення та обґрунтування етапів діяльності загальноосвітніх шкіл східноукраїнського регіону в етнопедагогічному вимірі у 60-90-ті роки XX століття.

Джерельну базу дослідження становлять матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади України (ЦДАВОВ України) (фонд 166), Центрального державного архіву громадських об'єднань України (ЦДАГО України) (фонд № 1), фонди Державних архівів Луганської і Донецької областей, що висвітлюють історію розвитку культури, освіти й педагогічної думки цього періоду в східноукраїнському регіоні, матеріали тогочасної преси, конференцій, нарад із народної освіти, державні програми, навчальні плани, підручники та посібники, монографії, дисертації, автореферати, сучасна наукова періодика, збірники наукових праць, етнографічні та фольклорні матеріали.

Для вирішення поставленої задачі використано такі методи: хронологічний, порівняльно-історичний, які дозволили в хронологічній послідовності відтворити генезу розвитку етнопедагогічних основ навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл східноукраїнського регіону в 60 – 90-ті роки XX століття; періодизація, узагальнення, систематизація наукових фактів – для

викладення й інтерпретації історико-педагогічного матеріалу.

Проблема періодизації є однією з найбільш складних в історичній та історико-педагогічній науці, оскільки, як зазначав К. Ясперс, спроба структурувати історію, ділити її на періоди завжди призводить до грубих спрощень, однак ці спрощення спроможні вказувати на суттєві моменти [6, с. 52].

Під періодизацією, на думку Н. Гупана, слід розуміти логічне розмежування досліджуваного періоду у відповідності до якісної характеристики стосовно його самостійних окремих етапів. Така характеристика має відображати загальні закономірності розвитку громадського життя і специфічні за своїм змістом, а також істотні моменти основних методів і форм генезису проблеми й визначальних етапів її розвитку [2, с. 13].

Використання цього методу дослідження передусім передбачає визначення підстав або критеріїв періодизації, якими найчастіше є чинники, що зумовлюють якісні зміни в розвитку досліджуваного явища.

Ураховуючи те, що історія української етнопедагогіки є невід'ємним компонентом історії України та історії педагогічної думки загалом, визначаючи етапи її розвитку, ми враховували загальну періодизацію історико-педагогічного процесу.

О. Сухомлинська запропонувала загальну періодизацію розвитку педагогічної думки в Україні, яка містить такі періоди й етапи: I період (IX – XVI ст.) – педагогічна думка княжої доби; II період (1569 – сер. XVII ст.) – педагогіка в контексті слов'янського відродження; III період (друга половина XVII – XVIII ст.) – педагогічна думка і школа козацької доби; IV період (XIX ст. – 1905 р.) – становлення модерної педагогічної думки; V період (1905 – 1920 рр.) – педагогічна думка і школа в період визвольних змагань українського народу; VI період (1920 – 1991 рр.) – українська педагогічна думка та школа радянських часів. У шостому періоді виокремлено такі етапи: 1) 1920 – 1933 рр. – етап експериментування й новаторства; 2) 1933 – 1958 рр. – українська педагогіка як складова „російсько-радянської” культури; 3) 1958 – 1985 рр. – українська педагогічна думка в змаганнях за демократичний розвиток; 4) 1985 – 1991 рр. – становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в межах радянського дискурсу; 5) 1991 р. – розвиток педагогіки і школи в Українській державі [5, с. 65 – 66].

Я. Бурлака та Ю. Руденко у статті „3 історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми” [1] виділяють такі етапи її розвитку у XX столітті: 1-й етап – національного відродження (1900 – 1917 роки); 2-й етап – становлення української державності (1917 – 1920 роки); 3-й етап – відродження української школи та педагогічної науки (1920 – початок 30-х років); 4-й етап – уніфікація та сталінізація шкільного життя (1930-ті – 40-ті роки); 5-й етап – педагогічні дослідження й розвиток школи (1950-ті – 80-ті роки); 6-й етап – розвиток української школи в період незалежності.

Якщо порівняти дві наведені періодизації з огляду на завдання нашого дослідження, то більш обґрунтованою і детальною є періодизація, запропонована О. Сухомлинською. Хронологічні межі нашого дослідження охоплюють третій (1958 – 1985 рр.), четвертий (1985 – 1991 рр.) і п'ятий (з 1991 р.) етапи шостого періоду розвитку української педагогічної думки.

До проблеми періодизації розвитку системи освіти й педагогічної думки східноукраїнського регіону в XX столітті звернувся у своєму дослідженні В. Курило. Він не без підстав вважав, що на процес становлення й розвитку системи освіти в регіоні у XX столітті впливали світові тенденції розвитку освіти, процес розвитку освіти в Росії та СРСР, складовою частиною яких тривалий час була Україна, процес розвитку всієї системи освіти України й особливості соціально-економічного розвитку регіону в той чи інший період часу [3, с. 35]. Конкретними підставами для періодизації В. Курило обирає такі: спрямованість цілей освіти; зміст навчально-виховного процесу в закладах освіти; характер функцій педагога та учня в системі освіти; доступність освіти; зв'язок освіти з національною культурою. Ураховуючи ці характеристики, основними етапами розвитку педагогічної думки в східноукраїнському регіоні дослідник визначає такі: 1-й етап – з 1900-го року до 1917 року; 2-й етап – з 1917 – до середини 30-х років; 3-й етап – від середини 30-х до кінця 80-х років та 4-й етап – 90-ті роки XX століття [3, с. 42].

Наведені вище періодизації можуть бути лише загальним орієнтиром для визначення основних етапів розвитку загальноосвітньої школи східноукраїнського регіону в 60–90-ті роки XX століття в етнопедагогічному вимірі. Ми вважаємо, що для коректного визначення етапів потрібні більш точні й конкретні підстави, які б відображали специфіку досліджуваного історико-педагогічного явища. Такими підставами, на наш погляд, є місце етнопедагогіки в структурі педагогічного знання і ступінь її впливу на діяльність загальноосвітньої школи в соціокультурних умовах регіону.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що залежно від зміни місця етнопедагогіки в структурі педагогічного знання і ступеня її впливу на діяльність загальноосвітньої школи в східноукраїнському регіоні в її розвитку протягом досліджуваного періоду можна виділити три якісно відмінних етапи: 1-й етап – 60-ті роки – перша половина 70-х років; 2-й етап – друга половина 70-х років – перша половина 80-х років; 3-й етап – друга половина 80-х – 90-ті роки.

Перший етап діяльності загальноосвітніх шкіл східноукраїнського регіону в етнопедагогічному вимірі (60-ті – перша половина 70-х років) характеризується посиленням уваги до етнопедагогічної проблематики в умо-

вах часткової лібералізації громадського життя та спробою внесення національного компонента в навчально-виховний процес шкіл.

На першому етапі діяльності загальноосвітніх шкіл східноукраїнського регіону в етнопедагогічному вимірі (60-ті – перша половина 70-х років) у зв'язку з послабленням жорсткого централізованого управління й розширенням прав республік, масовою реабілітацією, зокрема й репресованих народів, відновленням інтересу до традиційних народних культур спостерігається підсилення уваги до етнопедагогічної проблематики, зроблено певні кроки для поєднання ідей наукової і народної педагогіки, внесення національного компонента в навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл.

У цей період М. Гайдай, Г. Волков, Ф. Науменко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та інші вчені активно досліджують різні аспекти народної педагогіки. Водночас російську народну культуру використовують як основу розвитку національних культур багато численних етносів Радянського Союзу. Українські дослідники в цей період також зосереджуються на вивченні надбань української культури, національної української школи й педагогічної думки. Незважаючи на жорстокі межі партійної цензури, в окремих наукових роботах були спроби створити цілісну картину розвитку української освіти [2, с. 172].

Проте ці загальноукраїнські тенденції в східноукраїнському промисловому регіоні з переважно міським населенням виявлялись недостатньо. Починаючи з кінця 60-х років, у контексті „стабілізації” суспільно-політичного життя, у культурній та освітній галузях посилюється ідеологічний диктат, у містах східного регіону України інтенсифікується процес русифікації шкіл.

Другий етап (кінець 70-х – перша половина 80-х років) діяльності загальноосвітніх шкіл східноукраїнського регіону в етнопедагогічному вимірі характеризувався суперечливістю. З одного боку, як зазначав М. Стельмахович, виступ нової генерації української інтелігенції, молодих інтелектуалів, дисидентство, рух опору (1960-ті роки), радикалізація національного питання в Україні (1970 – 1971 рр.) закликали до наполегливої праці на українській ниві, з іншого – тоталітарний імперський режим посилював русифікацію й усіляко обмежував українознавство, розгорнувши наступ проти національного руху в Україні (1980 – 1981 рр.) Але й у цих тяжких умовах українська етнопедагогіка продовжувала робити певні прогресивні кроки [4, с. 46–47].

Протягом другого етапу (кінець 70-х – перша половина 80-х років), у східноукраїнському регіоні української мова фактично витісняється із галузі освіти, підсилюється тенденція до звільнення учнів від вивчення української мови й літератури. Українські школи були закриті в промислових містах, інтенсифікується процес русифікації вищої школи.

Третій етап (перша половина 80-х – 90-ті роки XX століття) характеризується піднесенням національної самосвідомості українського народу, здійсненням його прагнення незалежності і створенням власної держави, що сприяло активізації процесу відновлення національної школи, освіти, педагогічної науки [2, с. 174].

На третьому етапі (перша половина 80-х – 90-ті роки XX століття) відбувається піднесення національної са-

мосвідомості українського народу, проголошення незалежності та створення власної держави, проводяться кардинальні заходи з відновлення національної школи, освіти, педагогічної науки. В основу концепції національної системи освіти і виховання було покладено педагогічні ідеї українських просвітителів, вітчизняний педагогічний досвід.

У 90-х роках починають видавати нові посібники для вищих навчальних закладів, у яких вміщено матеріал з історії національної школи, докладно висвітлено історію козацьких і братських шкіл, Острозької та Києво-Могилянської академії, розглянуто спадщину українських просвітителів, які зробили значний внесок у процес розбудови національної системи і виховання в Україні.

Пріоритетними напрямками наукових досліджень стають проблеми національної школи, національного виховання, історії різних типів навчальних закладів, народної педагогіки. Розробляють нові підходи до вивчення проблем формування національної свідомості й духовності майбутніх поколінь, українського родинного виховання, національного виховання (Л. Вовк, О. Любар, М. Стельмахович, Є. Сявавко, Д. Федоренко та ін.). У другій половині 90-х років розпочинається активне дослідження проблем козацької педагогіки (О. Губко, В. Кузь, Ю. Руденко, М. Стельмахович, Є. Сявавко та ін.).

У східноукраїнському регіоні в цей період значно зростає кількість українських шкіл. Особливе значення в школах Луганської та Донецької областей приділяли навчальним предметам, покликаним вирішувати завдання національного, громадянського й морального виховання – українська мова й література, історія України,

краєзнавство, українознавство, історія української державності. Особливе значення під час цього етапу в східноукраїнському регіоні мало патріотичне виховання дітей. На цей час розширюється підготовка вчителів української мови та літератури у вищих навчальних закладах, створюють сприятливі умови для використання етнопедагогічних традицій у діяльності загальноосвітніх шкіл.

Отже, східноукраїнський регіон є геополітичною та етнокультурною складовою частиною України і має надзвичайно виражену специфіку: цей регіон заселений багатьма етносами та становить яскраву мозаїчну картину взаємодії різних національних культур. Схід України має неповторну етнічну структуру, самобутні історико-культурні традиції, специфічне культурне середовище та культурно-освітній простір.

Аналіз сучасної літератури, періодичних видань, дисертацій дає підстави зробити висновок, що в публікаціях, присвячених етнопедагогічній проблематиці, східноукраїнський регіон, майже не представлений. Проте проведений історико-педагогічний аналіз дає змогу дійти висновку, що в межах досліджуваного періоду можна виділити три етапи діяльності загальноосвітніх шкіл східноукраїнського регіону в етнопедагогічному вимірі: 1-й етап – 60-ті роки – перша половина 70-х років; 2-й етап – друга половина 70-х років – перша половина 80-х років; 3-й етап – друга половина 80-х – 90-ті роки ХХ століття. Підставою для періодизації ми обрали місце етнопедагогіки у структурі педагогічного знання і ступінь її впливу на діяльність загальноосвітньої школи в соціокультурних умовах регіону.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурлака Я. З історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми / Я. Бурлака, Ю. Руденко // Рідна шк. – 1992. – № 1. – С. 7 – 13.
2. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні : монографія / Н. М. Гупан ; Київ. Ін.-т внутр. справ. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 220 с.
3. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті : [монографія] / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 459 с.
4. Любар О. О. Історія української педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко ; за ред. М. Г. Стельмаховича. – К.: ІЗМН МО України, 1999. – 356 с.
5. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
6. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Республика, 1994. – 527 с.

REFERENCES

1. Burlaka, Ya. I., & Rudenko, D. Yu. (1992). Istoriiia pedahohiky Ukrainy: vytyky, poshuky i problemy [History of Education of Ukraine: Origins, searches and issues]. *Ridna Shkola*, 1, 7-13.
2. Hupan, N. M. (2000). Istoriohrafiia rozvytku istoryko-pedahohichnoi nauky v Ukraini [Historiography of historical pedagogy in Ukraine]. K.: Vyd-vo NPU after M. P. Drahomanov.
3. Kurilo, V. S. (2000). Osvita ta pedahohichna dumka Skhidnoukraiinskoho rehionu u XX stolitti [Education and pedagogical thought of East Ukrainian region in the twentieth century]. Luhansk: LDPU.
4. Liubar, O. O., Stelmakhovych, M. G., Fedorenko, D. T. (1999). Istoriiia ukrainskoi pedahohiki: navch. posib. [History Ukrainian pedagogy: tutorial]. Kyiv: IZMN
5. Sukhomlynska, O. V. (2003). Istoryko-pedahohichniy protses: novi pidkhody do zahalnykh problem [Historical and pedagogical process: new approaches to common problems]. Kyiv, APS.
6. Yaspers, K. (1994). Smysl i naznachenie istorii [The meaning and purpose of the history]. Moscow: Respublika.

The Main Stages of the East Ukrainian Region General Education Schools Activity in the Ethnic and Pedagogical Dimension (60-90-ies of the 20th century)

M. A. Yepikhina

Abstract. In the paper, the periodization of the Eastern Ukrainian region general education schools activity in the ethnic and pedagogical dimension in the 60-90-ies of the 20th century was determined and theoretically justified. Three stages of the Eastern Ukrainian region general education schools activity in the ethnic and pedagogical dimension are singled out: 1st – 60s-first half of the 70s; 2nd – second half of the 70s-first half of the 80s; 3rd – second half of the 80s-90s of the 20th century. The contents, directions, specificity of the general education schools activity in the ethnic and pedagogical dimension at each stage of the investigated chronological gap are covered.

Keywords: Eastern Ukrainian region, general education school, periodization, stages, ethnic pedagogy.

PSYCHOLOGY

Peculiarities of manifesting hyperactivity by junior school age children

O. Chebykin, A. Yacishina

South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa, Ukraine,
Corresponding author. E-mail: yacishina93@gmail.com

Paper received 25.07.18; Accepted for publication 01.08.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-11>

Abstract. The paper is devoted to an extremely topical both in the theoretical and applied aspects subject. The aim of the work was to study the peculiarities of the manifestation of hyperactivity in junior school age children. The urgency of this problem is primarily due to the fact that the schoolchildren's hyperactivity is quite common phenomenon which complicates the educational process. Several stages in the history of hyperactivity cognition are analyzed: pre-scientific and comprehension of the problem of hyperactivity and ways of overcoming it in psychological and pedagogical studies. The paper reveals the psychological essence of the content of hyperactivity, highlights its main features, and presents co-authored with the scientific advisor comprehensive methodology and its diagnostics. The key feature in the content is excessive mobility, which can both mobilize and disorganize the the child's activity. At the same time, although it is natural for all the children, in some of them it appears situationally, and in others it can be long-termed. In the study, the respondents were divided into the following groups: sex, age, full or one-parent family, high and low social care of parents, children with high, mid and low levels of hyperactivity. The presented empirical data regarding the manifestation of hyperactivity in children of junior school age depending on their sex are significantly different. The suggested ideas can be used by both scholars and practitioners, psychologists or educators. The methods and technologies of prevention and correction of hyperactivity are indicated. The obtained results can be used in practice and the theory of modern psychological studies.

Keywords: *hyperactivity, excessive mobility, children of junior school age, emotionality, attention deficit.*

Introduction. The problem of hyperactivity in psychology is quite relevant and not fully disclosed. The vast majority of studies used the meaning of hyperactivity indirectly, while studying other phenomena. Herewith, practical queries to reveal the essence of this phenomenon, its emergency, manifestation and correction, remain not fully investigated. It is the lack of clear understanding of the content of this phenomenon and its features that complicates this process. Especially important is the cognition of the psychological characteristics of hyperactivity in a certain age period of children's development which is emphasized in numerous studies. One conception says that the development of personality is the formation of the ability to control their own behavior and mental processes. [4] The problem of hyperactive children sounds like a problem of uncontrolled, "difficult children", who have problems with their behavior organization, which, in its turn, causes problems in the process of interaction with peers and adults. The above mentioned features are an indicator of the arbitrariness development, and the domestic child psychology considers the arbitrariness development as the main and central line of of the child's personality development.

Purpose of the article. Based on the aforementioned, the paper aims at studying the peculiarities of manifesting hyperactivity by junior school age children.

Problem Statement. To achieve the given aim, the following tasks were set: to reveal the psychological essence of the content of hyperactivity; to generalize and systematize the features that characterize hyperactivity in junior school age children; to construct the methodology for diagnosing the features of hyperactivity, and to investigate the peculiarities of its manifestation in children depending on their age, sex, full or one-parent family and social care of their parents; to determine psychological technologies for hyperactivity correction.

To achieve the aim and solve the tasks, the following methods were employed: theoretical (analysis of domestic and foreign scientific sources, generalization of conceptions and approaches which make basis of hyperactivity); empirical methods (observation of school children's behavior in the classroom) and use of the expert assessment questionnaire on the hyperactivity manifestations in the junior school age children worked out with the scientific advisor as a co-author; methods of statistical data processing (determining statistically relevant values with the help of the t-criterion of Student; for this purpose the SPSS 13.0 software for Windows was used).

The methodological basis. The methodological basis of the study consists of: clarification of the categorical apparatus and the construction of both holistic and fragmentary theoretical models of hyperactivity cognition [2]; generalization of psychological features of hyperactivity, development of methods for its detection [3]; study of the phenomenon of both external and internal factors influencing the children's hyperactivity [4]; development of professional technology for correcting hyperactivity in children [1].

The conducted analysis of various studies shows that it is tentatively possible to distinguish several approaches to understanding the content of hyperactivity. Thus, some researchers [Karvasarskyi, 1989] believe that hyperactivity is a purely physiological process, caused by the development of certain physiological formations, such as: glands of the internal secretion, etc. This approach allows the authors to consider hyperactivity as a certain increased activity of psychophysiological functions.

Other scholars [7, p. 30] emphasize purely cognitive processes related to the inclusion of a child in a social environment [8, p. 23]. It is underlined that these are two mutually conditioned processes that characterize extreme activeness, not only in the child's physical actions, but also in actions related to the cognitive process.

Another specialists [10, p. 73] believe that hyperactivity is a phenomenon of society urbanization, an evolutionary component of the development of mankind, caused by different conditions of life. That is, by environmental, social ones, etc. In this case, the key factor is the person's external conditions: to be extremely active in order to survive and to be successful in the activity. Some other specialists [11] consider hyperactivity as an integrative entity, determined by various factors, which, under certain conditions, may be different.

Generalization of these studies shows that some researchers mainly emphasize the relevance of this problem, noting that in some cases it is a positive phenomenon of child's psychological development [16, p. 58], in others – a disorganizing one (Ratanova, Shliakhta, 1998, p. 45). In other studies it is argued that the most sensitive periods or peaks of sensitive age is the period of preschool and junior school age [15, p. 64]. It can also be mentioned that at the junior school age, the range of factors influencing the emotional sphere is substantially expanding. The factors of the organization of educational process and the factors of informal relations with peers come to the fore [25].

Taking into account the above mentioned analysis, we will consider the content of hyperactivity as an excessive mobility and activeness of the child, which can mobilize their activity. Although it is natural for all children, but in some of them it manifests itself situationally, while in others it can be long-termed.

There are some data on the relationship of hyperactivity with the development of cognitive processes, such as disturbances of attention, emotional sphere, etc. [14, p. 67].

Solving the first task, based on the generalization of various data, we conditionally distinguished several stages in understanding the problem of children hyperactivity in the historical context:

The first stage (XIX century BC – XX century BC), which we conventionally named a pre-scientific stage, proved that the problem of hyperactive behavior of the child has been urgent from ancient times. Thus, in the book "Disadvantages in the child's character. The second golden book", a group of children was distinguished and described, they were called "restless, difficult children" [18, p. 75].

According to F. Scholz, a hyperactive child differs from others by the fact that his mobility extends mainly to the whole organism. Arms and legs are in random restless movement, but children perform these movements not firmly and confidently, but they rather rush to various directions and their awkwardness only complicates the matter. Such children can be called "trembling", and talkativeness is nothing more than the transference of muscular restlessness to the sphere of language [24, p. 5].

Having analyzed the literature, we distinguished three types of concepts: hyperactivity, attention deficit disorder (ADD) and mixed type (ADHD). From the perspective of different researchers, hyperactivity at the behavioral level leads to a combination of such symptoms as: agility, impulsivity, increased motor activity, which leads to severe difficulties in the organization of learning activity and socialization. Children with hyperactivity are unable to maintain focus on the task, because they do not receive enough reinforcements from it and have to switch to outside stimuli

to get reinforcements from them and to keep a general mental tonus and activeness at an adequate level. Hyperactive children, being constantly in motion, can talk without a stop in contrast to attention deficit disorder, where a leading cognitive disturbance is a weakness of working memory – another component of controlling functions. Children with ADD easily overcome even strong distracting factors and can work at high speed if they enjoy the very procedural moments of their activity. But these children are inattentive, slow, unable to concentrate on something if it is not interesting for them. Also, there is a mixed type, it occurs most often, that is why the disturbances are often called the syndrome of attention deficit hyperactivity disorder. Different correlation of these concepts and a number of additional manifestations allow to distinguish different variants of hyperactivity, according to which differentiated work should be done.

Recently, researchers [20, p. 20] have argued that the main feature of increased activity in a child is a complication due to a deficit of attention and mood of the child. Based on the summary of literature data, the following peculiarities may be distinguished: first of all, those connected with the locomotor development: the inconvenience of movement; disturbance of coordination and harmony of motor complexes; general increased activity, difficulty in mastering movements; secondly, peculiarities of attention and control: problems with attention concentration, its dispersion etc.; thirdly, the peculiarities of the emotional sphere: anxiety, apathy, internal tension, emotional lability, mood change, negativism, feelings of fear, aggressiveness.

In the work of D. Dobson, hyperactive behavior and manifestation of increased activity are considered as a disease or an illness [6, p. 138]. Increased motor activity is not controlled, includes the tendency of the child to be distracted quickly, to be in a constantly restless state and inability to perform movement, concentration of attention. Such children may also have problems of visual perception, that is in the inability to correctly perceive the content of the symbol and the printed material, as well as emotional problems; in the presence of the latter, the disease is difficult to treat.

The second stage (XX century BC – XXI century BC) we defined conditionally as comprehending of the problem of hyperactivity in psychological and pedagogical studies and ways to solve it. There are some efforts to relate hyperactivity to certain individual psychological peculiarities of the child [5, p. 90]. Attempts are made to characterize certain features of hyperactivity at the level of different types of the child's activity [22].

From the point of view of E. E. Sapokhova, children are divided into two categories. One of them includes excessively noisy, brave, agile, uncontrollable, naughty children; the other one is formed by sluggish, slow, quiet, tearful, capricious, stubborn, not outgoing children [27, p. 35].

From the perspective of other researchers [28, p. 108], hyperactivity manifests itself in excessive motor activity, independent of age and sex. It is argued in the works (E. M. Mostiukova, H. V. Gribonova, A. H. Moskovkina), (that children whose parents are alcohol-dependent, have a syndrome of increased excitability and motor deflection [26].

Based on the analysis of research by V. D. Yereimeeva, one can say that there is a dependence of the modality of emotional manifestations on the work of the left and right hemispheres of the brain. The research revealed that in the group of children with an evident superiority of the right hand, 1.5 – 2 times more often passive types of emotions may occur; in another group, with a low degree of subordination of the right hand such active types of emotions are observed 2-3 times more often. At the same time, it turned out that the first group was marked by domination of slow children, and the second group – fast, active ones [12, p. 34].

Particular attention should also be paid to the studies [31], which underline that restlessness, motor anxiety are more clearly observed in boys than in girls, and that this is all due to the peculiar brain organization of neuropsychological processes and increased vulnerability of left-handed people in relation to psycho-traumatic factors.

Among the causes of hyperactivity, V. Krasov, considered hyperdynamic syndrome as a combination of actual motor breakdown, increased abstraction of various emotional and volitional disorders.

Based on the generalization of these and other studies, this period can be taken into account as a transition point where various experts have already stated hyperactivity and made attempts to explain the mechanisms underlying this phenomenon at the theoretical level.

In most studies, hyperactivity is seen in the form of a number of symptoms, among which the most common are different variants of the combination of three of them: excessive motor activity, impaired emotional behavior and lack of attention. Different correlation of these symptoms and a number of additional manifestations allow to assume different variants of hyperactivity, according to which differentiated work should be constructed.

According to the third task, it is necessary to disclose and systematize the existing psychological technologies for the correction of children's hyperactive behavior. It can be argued that the research carried out in this plan has shown that there are different tendencies of solving this issue in modern psychology. So, the most common are: medical therapy (psychostimulants); psychotherapy (meditation, autogenous training, family psychotherapy, behavioral therapy); special training (correction classes).

Among psycho-pedagogical methods of hyperactive behavior correction, the main role is given to behavioral psychotherapy. Behavioral programs require considerable skills, adults have to employ their imagination and experience of communicating with children in order to support the child's motivation during classes. Correctional techniques will only be effective if family and school work closely together, which should include sharing information by parents and teachers through joint seminars, training courses, etc. Success will be guaranteed only if common principles in relation to a child both at home and at school are kept to: a system of "rewards", adults' assistance and support, participation in joint activities. "Thus, the formation of moral values can be disclosed through a special, inherent in a certain age period form of communication. Formation of moral values involves changes in the emotional, volitional, cognitive, activity spheres of personality" [19].

Other scholars [23] offer motor activity. Correction of hyperactive children must necessarily include physical rehabilitation. These are special exercises aimed at renewing behavioral reactions, developing coordinated movements with arbitrary relaxation of skeletal and respiratory muscles.

Based on summary of these and other studies, the following psychotherapeutic techniques can be distinguished: a) visualization – creating conditions for the restoration of mental and physical balance; b) meditation – reduces the activity of the sympathetic system, promotes decrease in anxiety and relaxation. At the same time the heart rate and breathing slow down, the need for oxygen decreases, the picture of brain tension changes, the reaction to the stressful situation gets balanced; c) autogenous training – helps to reduce motor breakdown, emotional excitability, improve coordination in space, motor control, increases concentration of attention; d) family psychotherapy – necessary for parents who are guilty of "bad" upbringing of the child, and for the child themselves.

Based on the above said, the respondents for our study were selected among the children aged 7 to 12.

Summarizing the foregoing, it can be concluded that the manifestation of child's hyperactive behavior covers several spheres, among which the most common are different variants of the combination of the three symptoms: excessive motor activity with a lack of motor coordination; disturbance of emotional behavior – rapid mood change; attention deficit.

Results and Discussion. To find out the peculiarities of the manifestation of children's hyperactive behavior, we conducted a preliminary study. While developing the questionnaire, we analyzed more than 50 different methods and studies. One of them is the study (Briazhunova I. P. and Kasatikova Ye. V.) on the detection of hyperactivity in primary school children. For teachers, the questionnaire with a list of such questions was offered: 1) a child is fussy; 2) unable to sit in one place; 3) moves a lot, but spontaneously (running, spinning); 4) can not quietly play or engage in anything at leisure; 5) the child is always aimed at movement; 6) talkative; 7) often begins to answer, without thinking or even listening to the question; 8) looking forward to their turn in different situations; 9) in a conversation often interrupts, interferes with others. In the presence of a pronounced symptom, the teacher was to indicate the degree of its severity in the questionnaire in points: 0 - the absence of signs; 1 - the presence is insignificant; 2 - present in a moderate degree; 3 - present in a pronounced degree. The research showed that according to the answers of respondents, the signs of hyperactivity were found in 5 children from 28. A more pronounced sign of hyperactivity was talkativeness and fussiness.

For the following work, in cooperation with the scientific advisor, a questionnaire for teachers was developed. According to the questionnaire, an expert assessment of the manifestation of various signs of children's hyperactivity in the classroom was carried out. The questionnaire included statements, which determined 10 features of hyperactivity: emotionality, mobility, liability to divert attention, sensitivity, excitability, attentiveness, working capacity, mental instability, diligence, ostentation. These features were chosen by means of the expert selection of those

statements which were the most adequate for the age of the pupils. Teachers were invited to evaluate the manifestation of children's hyperactivity in the classroom. Subsequently, the results were translated into the following points: 0-4 points – almost no manifestations of hyperactivity, 5-7 points – manifestations are present to a small extent, 8-10 points – pronounced manifestations of hyperactivity. 8 pedagogues having working experience of more than 10 years were invited, and also children aged 7-8 (89 children), 9-10 (110 children) and 11-12 (29 children). The analysis of the results was carried out by comparing the groups with different levels of hyperactivity, as well as taking into account the age and gender of children, their family status (full or incomplete, one-parent family), and the level of social care (high or low).

The results obtained during the empirical study, allowed to select from the general sample, three groups of respondents according to the level of manifestation of hyperactivity. The first group of children, expert assessments for which by most values that characterize hyperactivity are at a minimum level, was called with a low level of its manifestation (19%). The second group, with the prevailing points that characterize the manifestations of hyperactivity to a small extent, was called a group with a mid level of hyperactivity manifestation (37%). The third group is children with a predominantly high level of hyperactivity (44%).

The comparison of diagnosed values in selected groups of respondents showed that there are certain differences (Fig. 1).

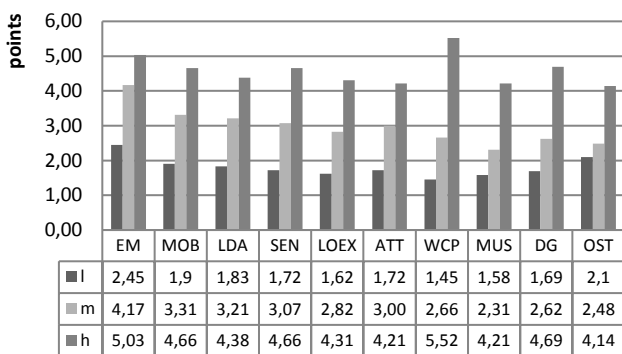


Fig. 1. Average values of indices characterizing features of hyperactivity in children with different levels of its manifestation EM - emotionality, MOB - mobility, LDA – liability to divert attention, SEN - sensitivity, LOEX – liability to overexcitement, ATT - attentiveness, WCP – working capacity, MUS – mental instability, DG - diligence, OST – ostentation; l – low level of hyperactivity, m – mid level of hyperactivity, h – high level of hyperactivity

Thus, the comparison of mean values by the index of EM (emotionality) showed that its highest manifestation was observed in the group of children with high hyperactivity ($\bar{X} = 5.03$), which is 0.86 points higher than in children with moderate hyperactivity, and 2.58 points higher than in the children with low hyperactivity. Among the mean values of this index in the groups with mid and low levels of hyperactivity the difference was 1.72 points. The statistical verification of these differences, which was carried out according to the Student's t-criterion, demonstrated that these differences can be considered significant ($t = 4.39$; $p \leq 0.01$). Consequently, high emotionality

characterized by high emotional instability, frequent mood changes, a liability to short-term and strong affects distinguishes hyperactive children from non-hyperactive ones.

Mean values of the MOB (mobility) index in the group of children with high hyperactivity ($\bar{X} = 4.66$) are 1.35 points higher than in children with moderate hyperactivity and 2.76 points higher than in the group of children with low hyperactivity. However, the statistical check of the above-mentioned differences revealed that they can not be considered significant due to the high intragroup variability of expert assessments. Consequently, although mobility can characterize the behavior of children in terms of their hyperactivity, but is not a significant criterion by which it can be diagnosed.

As far as the LDA (liability to divert attention) index is concerned, it is the highest in the group of children with high hyperactivity ($\bar{X} = 4.38$), which is 1.17 points higher than in children with moderate hyperactivity, and 2.55 points higher than in the group with low hyperactivity. Statistical analysis of these differences showed that the differences between the groups with high and low hyperactivity ($t = 2,24$; $p \leq 0,05$) can be considered significant, which allows us to conclude that discontinuity characterized by inadequacy, switching to other situations with complete distraction from the activity can be considered an essential feature by which hyperactive children are distinguished from non-hyperactive ones.

The SEN (sensitivity) index is represented by the data that are highest in the group of children with high hyperactivity ($\bar{X} = 4.66$), which is on average 1.59 points higher than in children with moderate hyperactivity, and 2.94 points higher than in the group with low hyperactivity. However, during the statistical check, these differences turned out to be not significant, which allows to consider sensitivity as additional feature that characterizes the behavior of children in terms of excessive sensitivity to various external stimuli and other people.

Comparison of mean values by the index of EXC (excitability) proved that its manifestation in the group of children with high hyperactivity ($\bar{X} = 4.31$) was 1.49 points higher than in children with moderate hyperactivity, and 2.69 points higher than in the group with low hyperactivity. However, as in the previous case, these differences were statistically insignificant, and, therefore, the excitability was attributed to additional features that characterize the hyperactive behavior of children.

As far as the ATT (attentiveness) index is concerned, it is also highest in the group of children with high hyperactivity ($\bar{X} = 4.21$), which is 1.21 points higher than in children with moderate hyperactivity, and 2.49 points higher than in the group with low hyperactivity. Herewith, there are statistically significant differences between the groups with high and low hyperactivity ($t = 3.46$; $p \leq 0.01$), which allows to consider attentiveness characterized by the distraction in the perception of the situation, an inability to comprehend the situation in a holistic way and to concentrate on it is a significant feature by which hyperactive children can be differentiated from non-hyperactive ones.

Regarding the mean values of the WCP (working capacity) index, the highest ones were found in the group of children with high hyperactivity ($\bar{X} = 5.52$), which is 2.86

points higher than in children with moderate hyperactivity and 4.07 points higher than in the group with low hyperactivity. The check of these differences according to t-criterion showed that the differences between the groups with high and moderate hyperactivity were statistically significant ($t = 6.36$; $p \leq 0.01$). That is, significant fluctuations, decreases and increases in work capacity, fast tiredness are an essential feature that distinguishes hyperactive children.

The MIS (mental instability) index by the mean values is highest in the group of children with high hyperactivity ($\bar{X} = 4.21$), which is on average 1.9 points higher than in children with moderate hyperactivity and 2.63 points higher than in the group of children with low hyperactivity. During the statistical verification, the differences between the groups with high and low levels of hyperactivity were found to be significant ($t = 2.85$; $p \leq 0.01$), which allows to consider mental instability characterized by conflict liability and inadequacy of the child's interaction with the teacher and the peers as essential feature of children's hyperactive behavior.

Comparison of mean values by the DG (diligence) index showed that its manifestation in the group of children with high hyperactivity ($\bar{X} = 4.49$) was 2.07 points higher than in children with moderate hyperactivity, and 3 points higher than in the group of children with low hyperactivity. However, these differences were statistically insignificant, and, therefore, diligence can only indirectly characterize the hyperactive behavior of children.

The same conclusion can be drawn regarding the feature of ostentation. The manifestation of the relevant OST (ostentation) index in the group of children with high hyperactivity ($\bar{X} = 4.14$) is 1.66 points higher than in children with moderate hyperactivity and 2.04 points higher than in the group of children with low hyperactivity. However, the differences appeared to be statistically insignificant, which allowed us to consider ostentation as a feature that can only indirectly characterize children's hyperactive behavior.

Thus, as statistical analysis of the differences in the studied indices in the groups of children with different levels of hyperactive behavior manifestation demonstrated, children with high level of hyperactivity differ significantly from non-hyperactive children with high emotionality (emotional instability, frequent mood changes, tendency to short-term and strong affects), distraction (inadequacy, switching to other situations with complete distraction from the activity), inattentiveness (distraction in the perception of the situation, an inability to holistically comprehend the situation and focus on it), poor work capacity (significant fluctuations, decreases and increases in work capacity, fatigue) and mental instability (conflicts and inadequate interaction with the teacher and the peers). It was statistically proved that these behavioral characteristics are essential features of hyperactivity in children. Additional features that can specify and clarify the nature of the behavioral hyperactivity manifestation include excessive mobility, sensitivity, excitability, indiligence, ostentation. The manifestation of these features can both occur in children with high hyperactivity and characterize the individual behavioral invariants of non-hyperactive children.

Further analysis was aimed to determine significant differences according to diagnosed indices depending on the respondents' sex (Fig. 2).

The data presented in the figure show that on average, all the features of hyperactivity in boys have a somewhat more significant manifestation than in girls, which is proved by the pronounced relevant indices, that are higher in the group of boys, namely: the index of EM (emotionality) by 0, 71 points, the index of mobility (mobility) by 0.53 points, the index of LDA (liability to divert attention) by 0.41 points, the SEN (sensitivity) index by 0.43 points, the ESC (excitability) index by 0.54 points, the ATT index (attentiveness) by 0.51 points, the index of WCP (working capacity) by 0.14 points, the MIS (mental instability) by 0.48 points, the DG (diligence) index by 0.39 points, the OST (ostentation) index by 0.41 points. However, these differences between boys and girls in any of the indices did not receive a statistical confirmation of their significance when employing the t-criterion of Student. This makes it possible to conclude that there are no significant differences in the manifestation of the features of hyperactivity depending on the sex of children, and also to note only a slight excess of manifestations of hyperactive behavior in boys compared with girls.

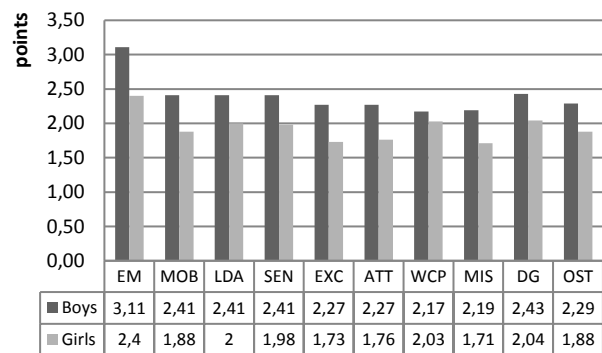


Fig. 2. Average values of indices characterizing the features of hyperactivity in children depending on their sex

Considering the differences in diagnosed indices depending on the respondents' age, it can be seen that they are virtually absent (Fig. 3).

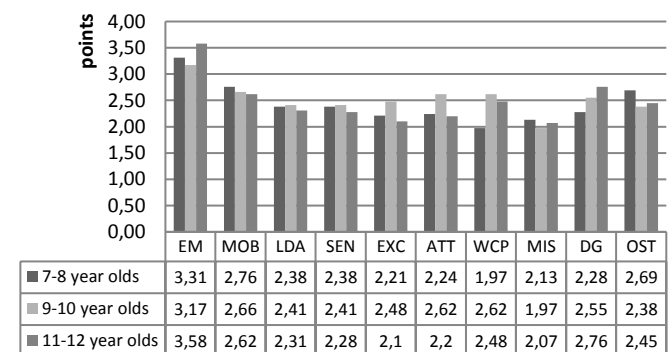


Fig. 3. Average values of indices characterizing features of hyperactivity in children of different age

The data presented in the figure show only slight fluctuations in the average values of indices that characterize the manifestations of hyperactive behavior of children at different age periods, and these fluctuations do not have a definite orientation towards the dynamics of

hyperactivity in the long run. Thus, by the indicator of EM (emotionality), the greatest difference is only 0.41 points, according to the MOB (mobility) index – 0.14 points, according to the LDA index (liability to divert attention) – 0.1 point, according to the SEN (sensitivity) index – 0, 13 points, according to the EXC (excitability) – 0.38 points, according to the ATT index (attentiveness) – 0.42 points, according to the WCP index (working capacity) – 0.65 points, according to the MIS (mental instability) index – 0.16 points, according to the DG (diligence) index – 0,48 points, according to the OST (ostentation) index – 0,24 points. In addition, the statistical check of these and other differences between the three age groups did not confirm their statistical validity by any of the indices, and, therefore, the age period of 7 to 12 is not sensitive to changes in the manifestation of children’s hyperactive behavior. At the same time, considering the child’s hyperactivity as a natural process of children’s mental activity, it can be concluded that its dynamics of changes depends more on social conditions of personality development, namely, the peculiarities of the educational process in the family and in school.

To reveal the specifics of hyperactivity manifestation depending on the conditions of family upbringing, we carried out a comparison of the studied indices between children from two- and one-parent families, as well as between children whose parents show different levels of social care.

First, let us consider the data on manifesting indices of hyperactivity in children who are raised in two-parent and one-parent families (Fig. 4).

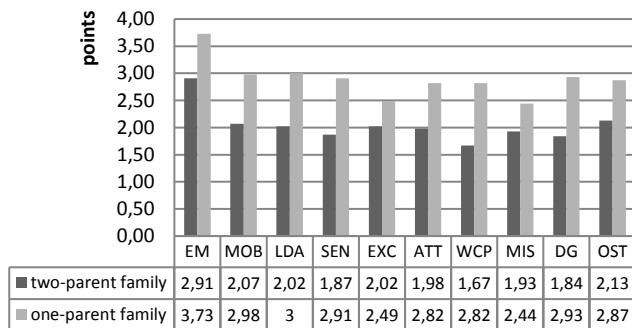


Fig. 4. Average values of indices characterizing features of hyperactivity in children from two-parent and one-parent families

The figure illustrates the fact that, on average, by all the indices of hyperactivity, children from one-parent families show a more significant manifestation of hyperactive behavior than children who are raised in full families. In particular, according to the EM (emotionality) index, the excess of the manifestation is on average 0.82 points, according to the MOB (mobility) index – 0.91 points, according to LDA (liability to divert attention) index – 0.98 points, according to the SEN (sensitivity) indicator – 1,04 points, according to the EXC index (excitability) – 0,47 points, according to the ATT (attentiveness) index – 0,84 points, according to the WCP (working capacity) index – 1,15 points, according to MIS (mental instability) index – 0,51 points, according to the DG (diligence) index – 1,09 points, according to the OST (ostentation) index – 0,74

points. Herewith, statistical verification of the indicated differences did not confirm their validity by most indices. The exception is the index of EXC (excitability) with $t = 2,24$ at $p \leq 0,05$. Consequently, the specifics of hyperactivity manifestation in children from one-parent families is characterized primarily by excessive stress. Although, in general, children from one-parent families have more expressive signs of hyperactivity than children from full families, but no significant difference in its overall manifestation was revealed.

Regarding the dependence of children’s behavioral hyperactivity manifestations in the group of children on the level of their parents’ social care, we should note that we understood it as the care of parents, the frequency of attending parental meetings, and interest in the school performance of their children. According to these parameters of parents’ social care, the sample of respondents was divided into two groups: children whose parents show high level of social care, and children whose parents show low level of social care. Let us consider the average indices that characterize the manifestation of hyperactivity in these groups (Fig. 5).

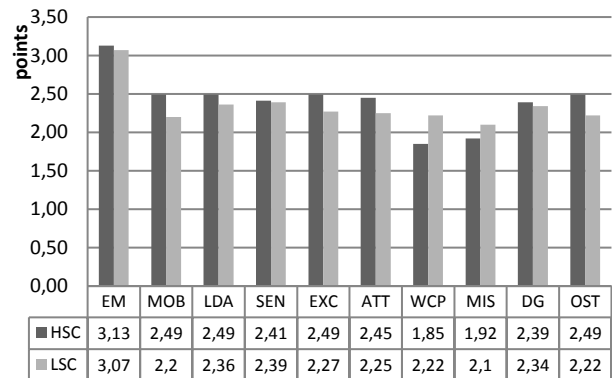


Fig. 5. Average values of indices characterizing features of hyperactivity in children depending on the level of parents’ social care

HSC – children, whose parents show high level of social care, LSC – children, whose parents show low level of social care.

The data presented demonstrate that according to most indices, the average values in the formed groups differ insignificantly. There are slight differences showing that children whose parents show high level of social care, have on average higher expert assessment according to some indices than children from families with low level of parents’ social care, namely, according to the index of EM (emotionality) – 0.06 points, according to the MOB (mobility) index – 0.29 points, according to the LDA (liability to divert attention) index – 0.13 points, according to the SEN (sensitivity) index – 0.02 points, according to the EXC (excitability) index – 0.22 points, according to ATT (attentiveness) index – 0.2 points, according to the DG (diligence) index – 0.05 points, according to the OST (ostentation) index – 0.27 points. At the same time, according to the rest of the indices, average manifestation of hyperactivity was higher in the group of children whose parents show low level of social care, namely, by the WCP (working capacity) index – by 0.375 points and by the MIS (mental instability) index – 0.18 points. It should also be noted that only differences in the SEN (sensitivity) index ($t = 1,98$; $p \leq 0,05$) and the DG (diligence) index ($z = 1,87$; $p \leq 0,05$) turned out to be statistically significant. Therefore,

children whose parents show high level of social care are characterized by more pronounced sensitivity to various external stimuli and other people, as well as by the inability to self-organization, concentration.

Summarizing the results of the study presented above, we can say that according to the average indices various features of hyperactivity are quite common among the children aged 7 to 12, at the same time the level of their manifestation is in the range of average values, that is, their hyperactivity does not go beyond significant manifestation. Moreover, hyperactivity tends to increase with age, with the effect of excessive parental care leading to an increase in the severity of certain features of hyperactivity in children.

Conclusions. Thus, according to the results of the study, the following conclusions can be drawn:

1. It is shown that the problem of hyperactivity in psychology is rather relevant and insufficiently studied. The vast majority of studies have used hyperactive values indirectly when investigating other phenomena;

2. Summarizing the information obtained in psychology and our own empirical research, it is possible to determine hyperactivity as an excessive mobility and activeness of a child that can mobilize or disrupt their activity. At the same time, although it is natural for all children, but in some of them it manifests itself situationally, while in others it may be long-termed;

3. The reasons for the hyperactivity emergence were revealed: genetic predisposition, individual features of the nervous system, environment, society;

4. In collaboration with the scientific advisor, a questionnaire of expert assessment was developed, showing the various peculiarities of hyperactivity in the classroom. The most informative in this regard were the following peculiarities of hyperactivity: emotionality, mobility, liability to divert attention, sensitivity, excitability, attentiveness, work capacity, mental instability, diligence, ostentation;

5. A comparative analysis of the obtained results provided us with an opportunity to determine the difference between the indices of hyperactivity. The most significant features with different levels of its manifestation are: the EM (emotionality) index. Consequently, high emotionality characterized by a large emotional instability, frequent mood changes, a tendency to short-term and strong affects distinguishes hyperactive children from non-hyperactive ones

6. The obtained indices characterizing the features of hyperactivity of children of different age show only insignificant fluctuations in the mean of the indices' values whose difference of which is not statistically verified. Moreover, these fluctuations do not have a definite orientation towards the dynamics of hyperactivity in the long run. In addition, the statistical verification of these and other differences between the three age groups by any of the indices did not confirm their statistical validity, and therefore the age range of 7 to 12 is not sensitive to changes in the manifestation of hyperactive behavior of children. At the same time, considering the child's hyperactivity as a natural process of children's mental activity, it can be seen that the dynamics of its changes to a greater extent depends on social conditions of personality development, namely, on the peculiarities of the educational process in the family and in the school;

7. The carried out research proved that there are different psychological technologies of correction of hyperactivity in modern psychology. So, the most common are: medical therapy (psychostimulants); psychotherapy (meditation, autogenous training, family psychotherapy, behavioral therapy); special training (correction classes).

The prospect for further research is the study of the hyperactivity level formation and its positive or negative influence on the child's activity.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфриев А. Ф. Костромина С. Н., "Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения" – 3-е изд., перераб. и доп., 2000, 111 с.
2. Бадалян Л. О., "Детская неврология", 1984, 380 с.
3. Брызгунов И. П., Касатикова Е. В. "Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях", 2001, 27 с.
4. Выготский Л. С., "Проблемы развития психики", Собр. соч. т.3., 1983, С.144-146, 207, 293.
5. Гаспарова Е. М., "Шустрики" и «Мямлики», *Дошкольное воспитание*, № 4, 1990, С. 90-98
6. Добсон А., "Непослушный ребенок", 1992, С. 131-149
7. Заваденко Н. Н., "Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания", 2000, С. 1-34
8. Захаров А. И., "Как предупредить отклонения в поведении ребенка", 1980, 23 с.
9. Карвасарский Б. Д., "Психотерапевтическая энциклопедия", (*Серия «Мастера психологии»*), СПб.: Питер, 1998, 55 с.
10. Кошолова А. Д., "Взаимодействие «взрослый-ребенок» и функциональная роль эмоциональных процессов в онтогенезе", *Проблемы гуманизации воспитательно-образовательного процесса в детском саду*, Пермь, 1993, С. 73-87
11. Красов В. А., "Гипердинамический синдром у детей младшего школьного возраста", автореф. дис. канд. мед. наук, 1989, 20 с.
12. Локалова Н. П., "120 уроков психологического развития младших школьников": изд. 2-ое, 2000, 34 с.
13. Лютова Е. К., Моница Г. Б., "Тренинг эффективного взаимодействия с детьми", СПб.: Питер, 2000, 67 с.
14. Обухова Л. Ф., "Детская психология: теория, факты проблемы", 1995, 64 с.
15. "Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста", Под ред. Эльконина Д. Б., Венгера А. Л., 1988, 58 с.
16. Ратанова Т. А., Шляхта Н. Ф., "Психодиагностические методы изучения личности", 1998, с. 45
17. Роджерс К. Р., "Консультирование и психотерапия", 2000, 75 с.
18. Федорова М. А., "Обгрунтування структурних характеристик моральних цінностей дітей старшого дошкільного віку", *Наука і освіта / Science and Education* - 2016 - № 9 (32) [Електронний ресурс]. Доступно: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-9-32>
19. Холёва Л. А., "Влияние семейных отношений на формирование личности дошкольника", С. 20-34.
20. Цапкин В. Н., "Единство и многообразие психотерапевтического опыта", *Психологическое консультирование и психотерапия*, т.1, 1999, 67 с.

21. Шевченко Ю. С., “Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психоподобным синдромом”, 1997, 21 с.
22. Шольц Ф., “Недостатки в характере ребенка или Вторая золотая Книжка”, Киев, 1983, 5 с.
23. Чебыкин А. Я., “Генезис эмоциональных особенностей у детей разного возраста и пола”: [монография] / А. Я. Чебыкин, И. В. Мельничук. – Одесса : [ЮНЦ АПН Украины], 2004. – 147 с.
24. Эльконин Д. Б., “Психология обучения младшего школьника”, 1974, 64 с.
25. Лебединский В., Никольский О. С., Баенская Е. Р., Либлины М. М., “Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция”, 1990, С. 34-60
26. Яскова О., “Гиперактивность как психологический диагноз: особенности гиперактивного ребенка”, 2009, № 8, С. 108-113.
27. A. Chad, PhD. Noggle, S. Raymond, PhD. Dean, ABPP, ABPN, Arthur MacNeill Horton Jr., EdD, ABPP, ABPN. *The Encyclopedia of Neuropsychological Disorders. Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 2012, pp. 120-124
28. H.B.Vidair, J.A. Reyes, S. Shen, M.A. Parrilla-Escobar, C.M. Heleniak, I.L. Hollin, “Screening parents during child evaluations: Exploring parent and child psychopathology in the same clinic”. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50 (5), 2011, pp. 441-450
29. K.S.Wang, X.Liu, Q. Zhang, N.Aragam & Y. Pan, ”Parent-of-origin effects of FAS and PDLIM 1in attention deficit, hyperactivity disorder”, *Journal of Psychiatry and Neuroscience: JPN*, 37 (1), 2012, pp. 46-52

REFERENCES:

1. Anufriyev, A. F., Kostromina, S. N. (2000). *Kak preodolet trudnosti v obuchenii detey. Psikhodiagnosticheskiye tablitsy. Psikhodiagnosticheskiye metodiki. Korrektsionnyye uprazhneniya* [How to overcome difficulties in teaching children. Psychodiagnostic tables. Psychodiagnostic methods. Correction exercises] (3d ed., rev.) Moscow: Os-89.
2. Badalian, L. O. (1984). *Detskaya nevrologiya* [Child’s neurology] (3d ed., rev.). Moscow: Medicine.
3. Briazgunov, I. P., Kasatikova, Ye. V. (2001). *Neposedlivyy rebionok, ili vsio o giperaktivnykh detiakh* [Restless child or everything about hyperactive children]. Moscow: Izdatelstvo instituta psikhoterapii.
4. Vygotskiy, L. S. (1983). *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems of psyche development]. Moscow: Pedagogika.
5. Gasparova, Ye. M. (1990). “Shustriki” i “miamliki” [Sharp and slow lads]. *Doshkolnoye vospitaniye – Pre-school education*, 4, 90-98.
6. Dobson, A. (1992). *Neposlushnyi rebionok* [A nasty child]. Moscow: Mirt.
7. Zavadenko, N. N. (2000). *Kak poniat rebionka: deti s giperaktivnostyu i defitsitom vnimaniya* [How to understand a child: children with hyperactivity and attention deficit]. Moscow: Shkolnaia pressa.
8. Zakharov, A. I. (1980). *Kak predupredit otkloneniya v povedenii rebionka* [How to prevent the deviations of child’s behavior]. Moscow: Prosveshcheniye.
9. Karvasarskiy, B. D. (1988). *Psikhoterapevticheskaya entsiklopediya* [Psychotherapy encyclopedia] (2nd ed.). Saint-Petersburg: Piter.
10. Kosholeva, A. D. (1993). Vzaimodeistviye “vzroslyi-rebionok” i funktsionalnaya rol emotsionalnykh protsessov v ontogeneze” [Interaction “adult-child” and functional role of emotional processes in onthogenesis]. *Problemy gumanizatsii vospitatelno-obrazovatel'nogo protsessa v detskom sadu – Problems of humanization of educational process in nursery school*, (pp.73-87).
11. Krasov, V. A. (1989). *Giperdinamicheskiy sindrom u detey mladshego shkol'nogo vozrasta* [Hyperdynamic syndrome in junior school age children]. Moscow.
12. Lokalova, N. P. (2000). *120 urokov psikhologicheskogo razvitiya mladshykh shkolnikov* [120 lessons of junior school-children’s psychological development] (2nd ed.). Moscow: Os-89.
13. Liutova, Ye. K., Monina, G. B. (2000). *Trening effektivnogo vzaimodeistviya s detmi* [Training in effective interaction with children]. Saint-Petersburg: Piter.
14. Obukhova, L. F. (1995). *Detskaya psikhologiya: teoriya, fakty, problemy* [Child psychology: theory, facts, problems] (3d ed.). Moscow: Trivola.
15. Elkonin, B. D., Venger, A. L. (Eds.). (1998). *Osobennosti psikhologicheskogo razvitiya detey 6-7-letnego vozrasta* [Peculiarities of psychological development of 6-7 aged children]. Moscow: Pedagogika.
16. Ratanova, T. A., Shliakhta, N. F. (2003). *Psikhodiagnosticheskiye metody izycheniya lichnosti* [Psychodidactic methods of personality studies] (3d ed., rev.). Moscow: MPSP – Flinta.
17. Rodgers, K. R. (2000). *Konsultirovaniye i psikhoterapiya* [Consulting and psychotherapy]. Moscow: EKSMO-Press.
18. Fedorova, M. A. (2016). Obgruntuvannya strukturnykh kharakterystyk moralnykh tsinnostey ditey starshoho doshkilnoho viku [Substantiation of structural charactersitics of senior pre-school age children]. *Nauka i osvita – Science and education*, 9 (32). Retrieved from: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-9-32>.
19. Kholiova, L. A. (1987). Vliyaniye semeynykh otnosheniy na formirovaniye lichnosti doshkolnika [Influence of family relationships on the pre-school pupil’s personality formation]. *Psikhologiya formirovaniya lichnosti detey doshkol'nogo i shkol'nogo vozrastov – Psychology of developing personality of pre-school and school age children*, 8, 20 – 34.
20. Tsapkiya, V. N. (1992). Yedinstvo i mnogoobraziye psikhoterapevticheskogo opyta [Unity and diversity of psychotherapeutic experience]. *Psikhologicheskoye konsultirovaniye i psikhoterapiya – Psychological consulting and psychotherapy*, 2, 67.
21. Shevchenko, Yu. S. (1997). *Korreksiya povedeniya detey s giperaktivnostyu i psikhopodobnym sindromom: prakticheskoye rukovodstvo dlya vrachey, psikhologov i pedagogov* [Correction of behavior of children with psyche-like syndrome: Instructions for doctors, psychologists and pedagogues] (2nd ed.). Moscow: Vita-Press.
22. Sholts, F. (1983). *Nedostatki v kharaktere rebionka ili Vtoraya zolotaya Knizhka* [Drawbacks of child’s character or Second golden Book]. Kyiv: Typ. N. Piliushchenko.
23. Chebykin, A. Ya., Melnichuk, I. V. (2004). *Genезis emotsionalnykh osobennostey u detey raznogo vozrasta i pola* [Genesis of emotional features in children of different age and sex]. Odessa: YuNTs APN Ukrainy.
24. Elkonin, D. B. (1974). *Psikhologiya obucheniya mladshego shkolnika* [Psychology of teaching junior pupils]. *Pedagogika i psikhologiya – Pedagogy and psychology*, 10, 64.
25. Lebedinskiy, V., Nikolskiy, O. S., Bayenskaya, Ye. R., Libliny & M. M. (1990). *Emotsionalnyie narusheniya v detskom vozraste i ikh korrektsiya* [Emotional disturbances in child age and their correction]. Moscow.
26. Yaskova, O. (2009). Giperaktivnost kak psikhologicheskiiy diagnoz: osobennosti giperaktivnogo rebionka [Hyperactivity as a psychological diagnosis: peculiarities of hyperactive child]. *Doshkolnoye vospitaniye – Pre-school education*, 8, 108-113.

The environmental responsibility as integrated of the future social pedagogic person's quality

L. P. Dobrovolskaya¹, I. S. Tretyakova²

¹ Boghdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine

Corresponding author. E-mail: dobrov5335@ukr.net

² Municipal institution of education «Educational Complex №72» School of I–III degrees – Preschool Educational Establishment (kindergarten)» of the Dnipro City Council, Dnipro, Ukraine

Corresponding author. E-mail: tretyakovairena@gmail.com

Paper received 24.06.18; Accepted for publication 30.06.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-12>

Abstract. The article is devoted to the problem of forming the ecological responsibility of students-social educators in the of a new educational paradigm's context. The scientific-theoretical and methodological principles of the problem are highlighted there. The ways of ecological world outlook formation, future specialists of social sphere responsibility in the system of education are revealed. The authors analyzed the category of ecological responsibility as a scientific concept and subject of research. The scientific approaches to the definition of responsibility and environmental responsibility are considered, which extends the boundaries of understanding the origins and peculiarities of its formation in future social educators. The leading social, psychological and pedagogical factors contributing to the formation of ecological responsibility, ecological world outlook, ecological beliefs and ecological installations of future specialists are determined. There are presented the main topics of the content of the special course «Psychology of the responsibility of the future specialist» in the article. It is stated about implementation of the author's comprehensive program of adaptation of the first-year students «Health-Motivation-Professional» and correctional training aimed at forming a higher level of students-social pedagogues' environmental responsibility. The results of the empirical ecological installations research, the level of responsibility indicators and the degree of formation of environmental competence components from future specialists are presented, directions of further research on the implementation ideas of noosphere in the educational space of the University are outlined.

Keywords: *ecological education, ecologization, responsibility, ecological responsibility, environmental believes, ecological competence, ecological installations.*

Introduction. Without nature, people can't exist, and the resolution of environmental conflicts should be solved only through harmonization of human relations with society and the natural environment. Today, unfortunately, humanity, which is characterized by a purely consumer outlook and selfish material values, mercilessly exploits nature and destroys its resources. «The sense of dignity fades in the people, in which the love of wealth is inflamed» – K. Helvetius emphasized. The development and formation of environmental responsibility, environmental competence, environmental consciousness and self-awareness is the only effective way out of the ecological crisis. The combination of the modern Ukrainian youth upbringing with national cultural sources, overcoming the gap between the cultural, spiritual, scientific and educational spheres of human require fundamental changes and the search for effective approaches to the training of social educators. The transformation experienced by Ukrainian society today is bound to affect all spheres of life and student youth. Modern students do not have a sufficient level of responsibility, which in turn affects not only the quality of the acquisition of the necessary knowledge, skills and abilities, but also their personal and professional development. It should be noted that despite the extensive study of the aforementioned problem by various scientific schools, the question of forming the environmental responsibility of the personality of the future social teacher is not sufficiently developed in pedagogy, psychology. Therefore, the study of the formation of the ecological worldview problem, ecological responsibility and determination of factors of environmentally of the cultural and educational space become actualized.

Description. In order to determine the role of responsibility in spiritual development and the professional development of a future specialist, it is necessary to study this problem from all aspects, and more precisely, it is necessary to analyze existing approaches to determining responsibility, environmental responsibility, spiritual devel-

opment and professional self-improvement of the individual. Psychological aspects of responsibility as integral quality of personality were disclosed in the works of M. Levkivsky, K. Muzdibayeva, M. Savchina, L. Tatomyr, M. Drigus and others. The most extensive analysis of the problems of personality's spiritual development was conducted by M. Boryshevsky, O. Kulchitska, E. Pomytkin, V. Ponomarenko, M. Savchyn, W. James, K. Rogers, E. Fromm and others.

It is advisable to turn to the views of I. Maltseva, who notes that there is no alternative to the ecological imperative both in the worldview and in technology, therefore the formation of ecological consciousness is an important task of education. Education must contain humanistic ideas and form a new type of culture, oriented towards environmentally, a careful attitude to nature [3, p. 177].

Klyag I., Levochkina A., Screbec V. are states that the ecologization of consciousness gives each person the right to health and productive life in harmony with nature, to live in an environmentally friendly and supportive environment. The psychology of the environment is bound to be associated with the psychology of eco-conservation because they explore the connection between a person and an «unsociable» environment. In the research work of Chernova N. and Belova A. had noticed that ecological thinking should become an integral part of the every young person's thinking. The understanding this should be the basis of future social educators' environmental training and vocational education [6, p. 270–271]. Of course, the exacerbation of global problems makes it necessary to turn to humanistic concepts, since the significance of humanistic ideas is stimulated not only by moral considerations, but also becomes the basis for the education of society and of all mankind.

The purpose of the article is to highlight the main approaches of ecological education; present the of an empirical study results on the determination of indicators for the ecological installations level, the degree of formation

of components of environmental liability. Before modern higher educational institutions there is a task to form a specialist who can freely and deliberately realize in the modern world, carry responsibility for the consequences not only of their actions, but also for their own inactivity. The educational process should be aimed at creating the optimal conditions for the formation of the needs and desires of future specialists to communicate with nature, to develop the interest of students in the knowledge of the laws of nature, the awakening of their conviction in the social conditionality of the relation of man to nature, man to man.

Materials and methods: a) *theoretical*: studying and analysis of philosophical, psychological, pedagogical literature, analysis and synthesis of experimental data, standards and curriculum; b) *empirical*: psychological and pedagogical experiment, methods of psychodiagnostic such as «Methodology for determining liability» (author Ostacheva M.), «Self-assessment of ecological competence methodology» (Ermakova D.), «The questionnaire ecocentric and anthropocentric installations relative to the environment» (Thompson S., Burton M. in adaptation Kryazh I., Andronnikova K.), quantitative and qualitative analysis of the results.

Results and analysis. «Managing nature is possible if she obey» stated Bacon F., an English philosopher, the founder of English materialism. Kant I. referred to the problem of responsibility, who stated that freedom brings people over the whole world, but he does not identify freedom with tyranny, oppression. In each sphere of the educational process, it is necessary to have a clear idea of the ways in which the process of education and education forms the ecological worldview, environmental responsibility and stimulates the spiritual development of the individual. This process can be realized by means of a radical review of goals, principles, content, methods and forms of learning, the rejection of authoritarian pedagogy and the transition to humanistic learning goals.

Today it is extremely necessary to find out the methodology in the system of pedagogical theory and practice, the definition of anthropology as the most pluralistic methodological approach of modern human knowledge. All this leads to a comprehension of existing contradictions both in worldview provision of pedagogical reality, and in the modern socio-cultural space, emphasizes the modern ukrainian philosopher Troizka T. [7, p. 89]. Vernadsky V. noted that a person is capable of reproducing the equilibrium with the natural environment and his own dependence on the universe. According to the noosphere paradigm (sphere of reason), the center of the universe is placed responsible, humane, tolerant, responsible, capable of perceiving reality not only by reason, but also by heart [1, p. 98]. One of the first questions about the self-determination of free will, ethical values and responsibility of personality was developed by James W., Frankl W. The main authority before which each person bears responsibility, called the conscience [9, p. 126]. According to Fromm E., responsibility is not imposed from the outside of the duty, but the answer of the person to the request she has experienced, as her own problem. To be «responsible» means to be free and ready to answer [8, p. 27]. To the main modern scientific and methodological approaches to environmental education, scholars include axiological, cultural, activity and competence. The axiological approach involves the formation in the individual of the needs and abilities to implement a value relation to

nature, people and to themselves as part of nature. From the standpoint of a cultural approach, ecological education is understood as a self-development sphere in the space of its cultural practices, the development of human creative potential. Activity approach to the organization of the environmental education process involves the inclusion of students in a variety of independent active activities, the search for solutions to them and direct activities on environmental protection. In the context of a competent approach, environmental knowledge and skills for independent and collective activities are used to solve social and environmental problems [6, p. 282–283].

It should be emphasized that the development of a higher level of students' environmental responsibility should take place in conditions ecologization of cultural and educational space. Most scientists consider ecologization as a process of penetration to the ecological approach and principles as a vital activity of each individual person, and in the life of the collective as a whole. Ecologization of educational space involves a significant transformation of all educational program components, including the nature of the interaction and interaction of participants in the educational process at the university. The priority tasks of ecological education and upbringing are: formation of ecological consciousness and person ecological culture based on a humane, valuable attitude to nature; development of skills, skills and experience of applying environmental knowledge in the practice of interaction with the surrounding world; creation of conditions for the formation and realization by the student of an active creative personal position in ecological activity, readiness for independent productive decisions in situations of moral and ethical ecological choice.

Famous scientists Dukhnovich O., Ushinsky K., Sukhomlynsky V. were engaged in studying the problems of environmental education. The problem of environmental education of future specialists has found some coverage in the research works of Mamalua O., Tovazhyansky L., Romanovsky O. and others. Komendar V. had notes that the purposeful process of forming a students responsible attitude to nature in all types of educational socially useful activities and communicating with nature is the essence of environmental education and upbringing, which specify and deepen the main goal – the formation of ecological culture, environmental responsibility [2, p. 5]. Today, scientists are considering another approach to studying a person is the nature-centered, neo-anthropological. This direction is connected with the development of a new ecological consciousness, the principles of which was formulated by the Norwegian scientist Ness P. This concept is a contrast to the anthropocentric approach and considers a person as part of nature, not a ruler, and considers its ecology in the context of the global environmental process. In turn, Commoner B. formed this principle as «all connected with all» It is necessary turns to the works by Nazaruk V., who defined the following sequence of components of ecological culture: ecological culture – ecological world perception – ecological consciousness – environmental beliefs – ecological self-awareness – ecological world-understanding – ecological activity – the ideal of human relations with nature.

Necessary and characteristic feature of the present is the increase of the level of social and pedagogical workers' ecological competence. Therefore, along with the disciplines that help future professionals to equip themselves with a specific tool for studying and solving the

socio-pedagogical problem, a significant place in the preparation of socio-pedagogical staff has taken aim at the development and formation of the ecological worldview, ecological thinking, environmental responsibility, ensuring the systematic and comprehensive scientific vision of the world and effective prediction of the students' educational and professional activities.

It is necessary to pay attention to the process of assimilation by future social educators' ecological knowledge, which must be accompanied by emotional experiences of the individual and contribute to the formation of its environmental beliefs as a core component of environmental responsibility. Environmental beliefs are a subjective relation of people to nature, which reveals knowledge of its significance for a person, the organization and evolution of nature, sensuously experienced and included in those aspects of consciousness associated with understanding the ideas of a lean human attitude to people and nature [5, p. 9].

Formation of ecological competences of future specialists in the conditions of balanced development must be carried out during the whole period of study in a higher educational institution on the basis of innovative, integrated approaches. In the basic programs of disciplines for the preparation of social educators, ways of harmonizing the relationships in the system «nature–human–society» should be taken into account.

The most accurate definition of responsibility was given by Muzdibayev K., who called this consistent quality of personality the result of the integration of all mental functions of the individual, namely: subjective perception of the world, assessment of their own sensory resources, emotional attitude to duty and will [4, 19]. Here one should turn to the scholar's opinion that the central trend of the evolution of responsibility is manifested in the emergence of an additional internal control mechanism. Muzdibayev K. noted that responsibility primarily reflects the scale, the scope of personal tasks, the responsibilities of the individual.

Consequently, ecological responsibility is understood as the integral quality of the individual. This is a peculiar component of human consciousness, which is a personal's acceptance form of the existing system of responsible interdependence human and nature. This type of human responsibility is characterized by a higher degree of its positive attitude towards social needs. Environmental responsibility is based on a deep understanding of the person's actions and actions in accordance with the environment and is reflected in the awareness the role of society and human values in the ecological situation. One of the important problems of preparing a social teacher in a higher educational institution is an effective correlation in the study disciplines of integrating character and narrow-profile subjects. In the structure of professional activity of a social teacher, an important place belongs to both diagnostic and prognostic functions, the ability to implement personal, individual approaches, which is a priority in the system of social and pedagogical work. All this becomes possible only under the condition of comprehensive study and analysis of psychological and pedagogical, social phenomena.

To solve the above problem, we have made several effective steps towards the development and formation of a higher level of responsibility for future social educators. For this purpose, we developed and implemented a special course «Psychology of the future specialist's respon-

sibility» in the educational process of the Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State pedagogical University. The program of the course has planned topics that reveal the theoretical and methodological foundations to study of responsibility, the basic concepts and categories, principles and methods of investigating the responsibility of the future specialist in the process of professional training at the university. The thematic content of the course involves the study of eight topics: the concept of responsibility and responsible behavior; responsibility in the structure of the personality; typology of individual responsibility; structure and levels of responsibility; development of responsibility in ontogenesis; psychological mechanisms of responsible behavior; responsibility as an educational goal; psychological sense of responsibility as a factor of professional self-improvement of personality. Organization of work with future social educators became during the study of the course «Psychology of future specialists' responsibility». It confirms the possibility using this program of interactive character for the successful training of theorists and practitioners of social and pedagogical professions. As a practical block for the special course, a correction training was developed and implemented, aimed at the development and formation of a higher level of environmental responsibility of future social educators.

In 2017–2018, an empirical study of the level of future specialists' environmental responsibility conducted, involving 73 full-time and part-time students of the Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State pedagogical university who are studying in the direction of preparation «Social Work». The results of the study showed that for the majority of students, the average level of disciplinary responsibility (64,4%), responsibility for themselves (67,1%) and others (75,3%) are characteristic. The high level of disciplinary liability is set at 27,4%, responsibility for itself – 24,7% and another – 19,2%. In addition, there is a significant proportion of students with a low level of disciplinary responsibility (6,8%), responsibility for themselves (6,8%) and others (4,1%). If we sum up the results of the study of the degree of formation of the environmental competence's components among students, it can be noted: the low level – 38,4%, the middle level – 39,7% and high level – 21,9%. Thus, the feedback (the above-mentioned results) became for us – teachers a powerful signal for radical changes in approaches, methods, programs, organization of educational process. The person's inability to ecoreflexion leads to false and dangerous actions in the environment and in the personal life. Teachers of the university should direct students' perception of the environment to the ecological footprint. It will help determine our productive and safe stay in the present and in the future. In conditions of ecologization of educational space, it becomes obvious the need to find effective ways to create socio-psychological and pedagogical conditions that can provide the process of adaptation of students. That is why the authors (consultants of the for Psychological Service Center of Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State pedagogical University) have developed a comprehensive program of adaptation of the first-year students «Health–Motivation–Professional». The system of successive events of the program is successfully implemented in the educational process of the university. Thus, the preparation of social pedagogues for humanistic principles is an integral part of the successful implementation of social, educational, and psychological tasks of the state social sphere. Social work is not without reason

called «glue» of society, which facilitates the work of a huge social mechanism, so that he clearly worked, ensuring human rights and freedoms, the balance of the individual's interests, society and nature.

Conclusions to the main effective scientific and methodological approaches to environmental education, scholars include axiological, cultural, activity, competence, as well as anthropological, nature-centered, non-anthropological. In the course of the study, we identified

the level of ecological installations affecting the formation of ecological responsibility: ecocentric, anthropocentric and environmental apathy. Unfortunately, most student youth are indifferent to environmental issues (38,4%). Consequently, solving current problems of the global ecological crisis of cultural and educational space is only possible thanks to the active work of educators, who act as the engine for optimization and harmonization of the system «nature-human-society».

ЛІТЕРАТУРА

1. Духовний світ особистості майбутнього педагога в умовах екологізації культурно-освітнього простору: Монографія / [Добровольська Л.П., Третьякова І.С., Федорова О.В. та ін., за заг. ред. Зарицької В.В.]. – Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького. – 188 с.
2. Комендар В.І. Проблеми екологічного виховання молоді: Навч. посібник / В.І. Комендар. – Ужгород: Вироб.-видав. комбінат «Патент», 1994. – 84 с.
3. Мальцева І.А. Екологічний імперетив в антропологічному вимірі // Освіта, наука і людина в ХХІ столітті: багатоаспектність антропологічного пізнання: [монографія] / [Авт.кол. за заг. ред. І.П. Аносова, Т.С. Троїцької]. – Сімферополь: Таврія, 2008. – 300 с. – С. 161-189.
4. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев / [под ред. В.Е. Семенова]. – Изд.2-е, доп. – Москва: URSS: Либроком, 2010. – 248 с.
5. Пустовіт Г.П. Філософсько-культурологічний аспект у екологічній освіті / Пустовіт Г.П. // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С.7-11.
6. Скребець В.О. Екологічна психологія: підручник / В.О. Скребець, І.І. Шлімакова. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 456 с.
7. Троїцька Т.С. Методолого-освітній потенціал вітчизняної філософської антропології: до постановки проблеми використання в педагогічній теорії і практиці / Т.С. Троїцька // Пост Методика [Гол. ред.. С.Ф. Клепко]. – 2006. – №7 (71) «Антропологізм в освіті: джерела, досягнення та перспективи». – С.88-93.
8. Фром Э. Человек для себя. Исследование психологических проблем этики / Эрих Фром / [перевод с английского Л.А. Чернышевой]. – Минск: Коллегиум, 1992. – 253 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Виктор Франкл / [Пер. с англ. и нем. Общ. ред. Л.Я Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст.ст. Д.А. Леонтьева]. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

REFERENCES

1. The future teacher personality's spiritual world in the conditions of ecologization of cultural and educational space: monograph / [Dobrovolskaya L. P., Tretyakova I.S., Fedorova O. V.]. – Melitopol: Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State pedagogical university. – 188 p.
2. Komendar V. I. Problems of youth's environmental education / Comandar V. – Uzhgorod: Patent, 1994. – 84 p.
3. Malceva I. A. Ecological imperty in the anthropological dimension // Education, Science and Humanity in the XXI c.: Multidimensional anthropological Cognition: [monograph] / [Authors .col. per community Ed. I. Anosov, T. Troizka]. – Simferopol: Tavria, 2008. – P. 161–189.
4. Muzdybayev K. Psychology of responsibility / K. Muzdybaev / [ed. V. E. Semenov]. – Moscow: Librokom, 2010. – 248 p.
5. Pustovit G. P. Philosophical-cultural aspect in environmental education / Pustovit G. P. // Education path. – 2002. – No. 3. – P.7–11.
6. Skrabets V. O. Ecological psychology / V. Skrabets, I. Shlimakova. – K.: «Word», 2014. – 456 p.
7. Troizka T. S. Methodological and educational potential of the National Philosophical Anthropology: to the problem of use in pedagogical theory and practice / T. S. Troizka // Post methodology. – 2006. – №7 (71) «Anthropologism in education: sources, achievements and perspectives». – p.88–93.
8. Froude E. Man for yourself. The study of psychological problems of ethics / Erich Fröm / [translated from English L. A. Chernyshevoy]. – Minsk: Collegium, 1992. – 253 p.
9. Frankl V. A Person in search of meaning: collection / V. Frankl. – Moscow: Progress, 1990. – 368 pp.

Resources of a specialist's personality in counteraction against negative impacts of professional stress

M. S. Korolchuk, V. M. Korolchuk, S. M. Bobrovnyk

Kyiv National University of Trade and Economics, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
Corresponding author. E-mail: podlodca@ukr.net

Paper received 18.07.18; Accepted for publication 25.07.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-13>

Abstract. The article deals with the definition of personal resources of a specialist that contribute to counteracting professional stress. It has been proved that the determinants of stress resilience are such structural components of a personality as: orientation, experience, mental processes, neurodynamics, temperament, character and abilities. It has been found out that an important resource of a personality in counteracting against professional stress is the social factor, namely: social network and social support. It has been established that a high level of stress resilience is stipulated by self-confidence, self-assurance, low level of personal anxiety, high level of volitional self-control, self-command, internal control locus, readiness for activity.

Keywords: professional stress, resource, resilience, determinants, counteraction.

Introduction. In modern world in the conditions of crisis economy, social and political instability under the influence of permanent stress factors the long stay of a human being in emotional stress leads to a feeling of fatigue, chronic fatigue, worsening of various diseases, decreased work capacity. It is thanks to the resistance to the action of stress factors that a person is able to maintain mental work capacity and physical health and professional efficiency. Nowadays, stress at work is a significant problem that is related to professional health and professional well-being. Therefore, the search for resources that would avoid the negative effects of professional stress is extremely important.

A brief overview of publications on the topic. Leading scientists around the world (L. Lazarus, R. Lanier, S. Folkman, A. Kitaev-Smyk, A. Suvorova, V. Marishchuk, V. Bodrov, G. Nikiforov, N. Tarabarina) studied various aspects of professional stress – its causes, consequences, development, stress-management, psychological techniques of overcoming. The research of psychological peculiarities of behavior in overcoming stress was carried out by V. Viliunas, Y. Wittenberg, T. Kryukova, L. Kulikov, A. Libina, S. Nartova-Bochaver, N. Syrota, J. Billings, S. Sohen, N. Endler, C. Holahan, R. Moos, M. Perez, J. Schaefereta, etc.).

Ukrainian school of psychology directed its research on the stressful impacts of the consequences of the Chernobyl catastrophe (V. Molyako, S. Yakovenko, A. Kulazhenko); psychological support of the activities of specialists in common and special conditions (V. Krainjuk, M. Korolchuk, A. Timchenko, S. Myronets, S. Lebedeva, L. Pereligina); overcoming professional crises, burnout (N. Bulatevych, L. Berezhovska); overcoming the professional strain of specialists in power structures (M. Korolchuk, V. Stasyuk, V. Osyodlo, N. Ivanova, S. Myronets, V. Shevchenko, O. Timchenko).

The purpose of the article is to characterize and analyze the resources of the personality, which enable to counteract against the impacts of the negative effects of professional stress.

Results and their discussions.

In modern psychological literature, professional stress is seen as: experiencing of mental tension in conditions of high responsibility for decision making (G. Nikiforov, [6]) the discrepancy of the requirements of the working environment to the individual resources of the worker, which poses a potential threat to the success of professional work and health (A. Leonova, [6]); a stressful state of the worker, which arises under the influence of emotionally negative and

extreme factors in the performance of their professional activity (N. Samoukina [7]).

On the basis of our own experimental research, we identify professional stress as an integral mental state, the result of the impact of short or long-term stress-related (external or internal) factors that, in interaction with the integral system, were excessive from the side of the environment or peculiarities of the organization, or inadequate with regard to the requirements and capabilities from the side of the overcoming coping strategies of a specialist. This leads to negative manifestations and consequences in the structural components of the personality at the psychological, social, biological (physiological) or professional levels, which significantly reduce the effectiveness of professional activity.

Negative effects of stress on the personality can be professional crises, professional deformations, and professional burnout.

Resilience of the personality to counteract stress depends on many factors. Thus, the important personality's resource in counteracting professional stress is the social factor, namely the characteristics of the social environment that are moderators of stress. This includes social networking and social support. In psychology, the social network is a system of social relations of a personality, for example, a network of relatives, friendship or a working network [1, p. 49]. In this case, the size of the group, the duration of relationships, support, the frequency of contacts have a great significance.

Social support provides satisfaction of specific social needs: in intimacy, protection, information, practical assistance, relaxation, calming, etc. This concept describes the main functional aspect of social relations and networks of relationships. The components of social support are: perceived support, i.e., understanding that you are supported; received or actual support (enacted support) and mutual support; support network, or support resources that make it possible to appeal to those who support and help. Sources of support are carriers of certain social roles (partners, relatives, etc.). There can be psychological support (emotional, cognitive, self-esteem, etc.) and instrumental support (tips, information, work, money, etc.) [1, p. 49].

According to S. A. Cohen and T. A. Wills the mechanism of action of social support is that the subject is convinced that he is loved, appreciated, cared about and he is a member of the social network and has mutual obligations with it. Four types of social support are distinguished by C.A. Hill: 1) emotional or intimate – care for the others, trust and sym-

pathy for him; 2) instrumental or material – assistance from colleagues at work, financial assistance, provision of resources; 3) information – assistance in solving the problem by providing important information and advice; 4) feedback or support in the assessment form – performance evaluation after the problem is solved. Components of social support by definition of T.A. Wills are the structure (family status, number of friends, relationship with relatives, members of formal and informal organizations, etc.); functions (emotional, appraisal, informational, resource); effect (satisfaction with the support) [1, 8, 9].

It has been found that social support can reduce the negative effect of stressful events. Integration into the social network improves well-being (the main effect). Knowledge and confidence that in difficult life situations you will be given support (cognitive, emotional support and self-esteem support), as well as the presence of significant people that support you in stressful situations, contribute to "buffering" of the negative effects of stress [1, 8, 11].

Scientists have identified the possible effects of social support. Thus, the buffering effect implies that the impact of high intensity stress is mitigated by social support and acts as a buffer between the stressor and the person. The effect of low intensity stress does not include the actions of social support, and the body overcomes stress without participation. High social support neutralizes the negative effects of high intensity stress and ensures good health. Low social support at high intensity stress does not have a buffering effect, which leads to deterioration of health. The directed effect is characterized by the fact that the very existence of social support has a beneficial effect on health. The presence of weak social support, its absence leads to deterioration of health. The non-directional effect, high level of social support boosts self-esteem that contributes to the preservation of health. Low social support lowers self-esteem, resulting in health deteriorating [1, 8, 10].

Mechanisms of the positive influence of social relations and support are manifested in the following effects: **Social effect of the "shield"**. The effect is transmitted in a social environment: the social structure of relationships contributes to the reduction of stress events and the increase of positive events that can stabilize and even improve competence in overcoming stress and the general condition of the personality. **Cognitive effect of the "shield"**. It is assumed that the perception of social support blocks relevant stress-related negative judgments about the events and, at the same time, increases the favorable assessments of the surrounding world. This contributes to the positive assessment of objective evidence of the situation and their subjective significance. **The effect of emotional relaxation and buffering**. Only knowledge of the existence of the close people, moreover, their personal presence can reduce emotional reactions, especially fear and uncertainty caused by the future or present stressful situation, and thus – to counteract it. On the other hand, the lack or shortage of close people and support can worsen the general state and increase the tendency to stress. **Cognitive effect of overcoming the problem**. This mechanism of influence is associated with the cognitive process of secondary assessment, chosen goals and strategies to overcome. Knowing that it is possible to involve someone in solving a problem or counseling may change the perception of stress and the possibilities to overcome it. **Social overcoming**, or help in overcoming stress relates to the functions of the received support. The help in overcoming

has three functions: maintenance of specific, relevant psychological systems of overcoming (for example, strengthening of morality, self-worth, self-productivity); active support in overcoming and solving problems (for example, help in making possible solutions); direct intervention in overcoming (providing psychological help) [1, 8, 9, 10, 11].

It has been determined that social support reduces the negative effect of stress and increases its positive effect by the type of buffer system by increasing self-esteem, growing the strength of the immune system, resulting in reduced susceptibility to illnesses. Social support helps to overcome stress through boosting self-esteem; at the expense of other people's help with the change of the stress situation; by including the appraisal of a significant person in the person's system, that changes the affective response to the action of the stressor and allows us to see the situation "in a different light" [1, 9, 11].

According to the results of the own experimental studies, it has been determined that the counteraction of a person against professional stress has a multi-level determination and is stipulated by the characteristics of the environment as well as personal factors. So, I-concept is the basic resource for overcoming stress. It reflects a person's perception of himself, his Self. I-concept is a complicatedly-constructed entity. It reflects both age and individual characteristics, it is included in many relationships and relations with other phenomena of individual development, each of which contributes to its formation and, at the same time, characterizes and directs its straight interaction. I-concept is the most important personal resource to overcome stress; individual styles of overcoming stress relate to certain types of I-concept; the mutual influence of the I-concept and the coping mechanisms allow preserving the stability of the I system and to mitigate the negative impact of stress on the body; the formation of active coping strategies and the positive self-concept potentiates mutual development, contributes to the successful stress resilience of the personality; the formation of passive strategies for overcoming stress and the negative I-concept makes a negative inter-impact and reduces the level of a person's stability to professional stress [4, p. 365].

Subjective control of the own behavior and situation – locus control is an important personal resource, on the basis of which the behavior that overcomes stress is formed. The internal locus of control serves as a predictor of successful adaptation, healthy behavior, adequate family and other interpersonal relationships, ensures achievement and prevents failures. The internal control locus ensures responsibility in decision-making, social activity, certain dominance, emotional stability, moral normality, expressed cognitive activity, a sense of control over the environment.

There are a lot of scientific publications that confirm that the internal control locus allows reducing the negative effects of acute and chronic stress that the higher the personal control over the situation, the lower the level of anxiety under pressure; externals are less capable of using social support for regulation of assistance. Subjects with external control locus receive social support more than subjects with internal control, but subjects with internal control use it more effectively, and therefore the stress-buffering effect of social support is more expressed in subjects with internal control than with an external one [1, 2, 4].

The expressed internal control potentiates cognitive and social activity, boosts self-esteem and strengthens the stability of the I-concept, allows realizing the goals, forming pro-

fessional-educational aspirations purposefully and binding them with a remote temporal perspective. It also promotes the establishment of adequate interpersonal relationships, manifestations of openness [1, 4].

The development of cognitive capabilities influences the development of skills to overcome problems and skills for interpersonal, communicative effectiveness. Self-respect and self-efficacy, that are the product of the development of cognitive processes, provide the opportunity to respond adequately to stressful situations and cope with them, lead to the formation of stress-resilient high-functional behavior.

The development of the communicative sphere is the next important personal resource of resilience to professional stress. The communicative personal resources that influence behavior of the personality include affiliation and empathy.

It has been established that personal peculiarities that mediate stress resilience include: emotional stability and endurance. Endurance is seen as a personal attribute, which includes a comprehensive system of beliefs about itself and the outside world that supports the person in the interaction with stressful events. The following dimensions as commitment, control and ability to accept the challenge are typical of this system of beliefs. These elements change the influence of stressors, influencing their cognitive assessment, and thus contribute to stress resilience, supporting the sense of self-worth, activating resources to overcome. This includes the internal harmony of the personality, self-efficacy and optimism.

It has been found out that stress resilience of a personality can be determined by the degree of mastering special skills and knowledge, internal sense of duty, responsibility, self-control, the character of assessment of the reality, high level of self-esteem, low level of anxiety, having experience of overcoming stressful situations. Among the factors of individual development of the body the greatest importance in formation of stress resilience is the experience acquired with prolonged stressful influences. This experience contributes to the adaptability of the organism to stress, which allows you to maintain stability in the implementation of various forms of activity and adequately regulate behavior in stressful situations.

According to our experimental data, stress resilience, as an integral characteristic of mental development, is formed in the process of human ontogenesis based on genetically predetermined individual characteristics in the context of a particular social environment. The basis of stress resilience is the primary stress resilience, which we define as a biological component of it, which includes the whole complex of features of the functioning of the brains: emotional tone, endurance, accuracy, functional mobility, reliability, basic characteristics and features of the main nervous processes, the level of activation, the complex of constitutional-genetic, physiological, endocrine and other systems that provide its adequate and stable functioning under stressful conditions [4].

In general, stress resilience depends on both the genotype (primary stress resilience) and the characteristics of external, personality and social influence or experience. We distinguish three types of interaction: preservation, amplification and induction. The first type of interaction is characterized by the fact that if there is a high level of indicators of the primary stress resilience, even without relevant experience, this level provides an optimal stress resilience of the personality.

In the presence of a certain social impact, experience, training and the appropriate level of the primary stress resilience, a personality's stress resilience will increase. In the presence of a minimum level of the primary stress resilience (corresponding typological peculiarities), its development is possible with the accumulation of experience and targeted social impact.

High rates of the primary stress → natural high stress resilience.

Minimal level of the primary stress resilience + social experience → optimal stress resilience.

High level of the primary stress resilience + social experience → high stress resilience.

We have established the following regularity: the higher the primary stress resilience the higher the probability of normal functioning of the body and effective activity with increasing the intensity of stress factors of the environment. The higher the index of the primary stress resilience the more a person can successfully and dynamically act in severe conditions, and can resist and overcome stress, the higher probability of maintaining efficiency and health after the impact of negative environmental factors.

The primary stress resilience significantly affects the overall level of stress resilience. At the same time, personal, social and behavioral components and properly organized external influences can compensate weaknesses of the nervous system to some extent. Although, stress resilience depends on the typological factor of personality, the critical importance in its formation is given to the personal, social, behavioral components and learning, that is proved on the basis of analysis of literary sources and the own empirical studies [4].

Consequently, a personality's stress resilience to professional stress includes the following characteristics: the ability to adequacy of cognitive representation of stress factors; the ability to analyze and associate the perception of the real characteristics of a stressor with functionally adequate responses; the presence of appropriate effective beliefs or professional rules of conduct (since consciousness processes are included in the choice of response methods); the presence of feedback information as to the subjective and objective effectiveness of the result of coping.

Conclusions. It has been determined that stress resilience is a dynamic, integrative characteristic of a personality. The adequacy of the assessment of the situation and the own resources determines the intensity of reactions directed by the personality to change the components of the stress situation, the change of cognitive representation, attitude, motivation, volitional orientation, coping behavior. Stress resilience of the personality to professional stress ensures the efficiency and reliability of the activity, mental and physical health of the personality.

Stress resilience of the personality has a multi-level determination. It has been proved that a high level of stress resilience is stipulated by even-temperedness, self-confidence, lack of shyness, low level of personal anxiety, volitional self-control, self-command; the characteristics of the motivational sphere – motivation of social significance of work, professional skills, achievement; high level of internal control locus, readiness for activity. Stress resilience as an integral characteristic of mental development is formed in the process of human ontogenesis on the basis of genetically predetermined individual characteristics. It is the primary stress resilience that is the base, the basis on which the exter-

nal influences are formed and through which they are transformed. On the basis of our research, the speed of information processing, the lability of nerve processes, reliability, endurance, accuracy and efficient performance of the activity are determinative.

It has been revealed that the leading resources that determine the resilience to professional stress are assertive actions, activity in interaction, prosociality, activity of a personality, search for social support, and entry into social contact.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абабков В. А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
2. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
3. Корольчук М.С. Аналіз результатів диференційно-інтегральної оцінки чинників професійного стресу / С. В. Солдатов, В. М. Корольчук, М. С. Корольчук : зб. наук. пр. – Х. : НУЦЗУ, 2014. – Вип. 15. – 290–294 с.
4. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія / В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
5. Никифоров, Г. С. Надежность профессиональной деятельности / Г. С. Никифоров. – СПб. : Изд-во С. – Петерб. ун-та, 1996. – 176с.
6. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2010. – 816 с.
7. Самоукина, Н. В. Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
8. Billings A. G., Moos R. H. The role of coping responses and social resources in attenuating the stress of life events // J. of Behavioral Medicine. – 1981. – №4. – P. 139–157.
9. Cohen S., Kessler R. C., Gordon L. U. (Eds.). Measuring stress. A guide for health and social scientists. – New York; Oxford: Oxford University Press, 1995.
10. Holahan C. J., Moos R. H., Schaefer J. A. Coping, stress-resistance and growth: Conceptualizing adaptive functioning // M. Zeidner, N. Endler (Eds.). Handbook of coping. Theory, research, applications. – New York: J. Wiley & Sons, Inc., 1996. – P. 24–43.
11. Perez M., Reicherts M. Stress, Coping, and Health. A Situation-Behavior Approach. Theory, Methods, Applications. – Seattle; Toronto; Bern; Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers, 1992.

REFERENCES

1. Ababkov V. A. Adaptation to stress. Fundamentals of theory, diagnostics, therapy / V. A. Ababkov, M. Perret. - St. Petersburg : Speech, 2004. – 166 p.
2. Korolchuk M. S. Social-psychological support for activities under normal and extreme conditions / M. S. Korolchuk, V. M. Krajnyuk. - K.: Nika-Center, 2006. – 580 p.
3. Korolchuk M. S. Analysis of the results of the differential-integral estimation of factors of professional stress / S. V. Soldatov, V. M. Korolchuk, M. S. Korolchuk: col. scient. publ. - X.: NUCDU, 2014. - Issue. 15. – 290-294 p.
4. Krainyuk V. M. Psychology of stress resistance of a person: monograph / V.M. Krajnyuk. - K.: Nika-Center, 2007. - 432 p.
5. Nikiforov, G. S. Reliability of professional activity / G. S. Nikiforov. – St. Petersburg University Publishing house, 1996. – 176 p.
6. Psychological provision of professional activity: theory and practice / Ed. G. S. Nikiforov - SPb. : Speech, 2010. – 816 p.
7. Samoukina, N. V. Psychology of professional activity / N. V. Samoukina. – St. Petersburg : Peter, 2004. – 224 p.

Апробація системи кількісного опрацювання сюжетного та символічного змісту сновидінь

Л. П. Перевязко

Кафедра клінічної психології, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, Одеса, Україна

Paper received 25.06.18; Accepted for publication 05.07.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-14>

Анотація. У статті здійснено емпіричне дослідження наявності провідних сюжетів та символів в сновидіннях, з літературних джерел різних епох та цивілізацій, інтернету і психотерапевтичної практики. Проаналізовано 4053 сновидінь, які класифікувались за авторською системою кодування. Згідно цієї системи вся інформація про сновидіння розподіляється на сім смислово-сюжетних груп (параметрів): особи в сновидіннях, тривожні і агресивні сюжети, сюжети про смерть, додаткові типові сюжети, додаткові відомості про сновидіння, символи, яким надається значущість в роботах З. Фрейда, а також нові символи, на які було звернено нами увагу при аналізі змісту сновидінь). Проведено частотний аналіз категорій параметрів сюжетного та символічного змісту розглянутих сновидінь, що дало можливість оцінити їх представленість у масиві інформації.

Ключові слова: сновидіння, сюжети, символи, система кодування, частотний аналіз, кількісні методи дослідження.

Актуальність проблеми. У психоаналітичній практиці сновидіння являють собою основний матеріал, в роботі з яким психоаналітик допомагає своїм клієнтам усвідомити його несвідомі конфлікти. Цілий ряд вчених (З. Фрейд, К.Г. Юнг, А. Адлер, Е. Фромм, Дж. Гіллман, Р. Боснак, С.В. Авакумов, Н.Ф. Каліна, Б.Г. Херсонський) при визначенні феномену сновидінь вважають їх своєрідним «вікном» у світ несвідомого і в своїх дослідженнях спираються на методологічні засади про ключове значення сюжетного та символічного змісту сновидінь у розумінні особливостей індивідуального та колективного несвідомого.

Сучасні психологи зуміли окреслити деякі критичні припущення про сновидіння. По-перше, сновидіння – це значущий досвід, який представляє важливий життєвий досвід, а також конфлікти та невирішені питання. По-друге, припускається, що сновидіння є особистими та унікальними для людей, тому їх не можна зрозуміти, використовуючи словники або стандартні символічні тлумачення [6].

І. Кривенко зазначає, що при організації досліджень, які беруть до уваги зміст сновидінь як матеріал для аналізу психологічних особливостей, важливими питаннями залишаються такі: що саме повинно фіксуватися як саме повинен збиратися такий емпіричний матеріал [1]. Тому постає актуальність проблеми теоретичної розробки та практичного застосування системи кількісного аналізу сновидінь, яка б адекватно репрезентувала їх сюжетний та символічний зміст.

Аналіз останніх публікацій. Ще К.Г. Юнг розробив два основних підходи до аналізу матеріалу сновидінь: об'єктивний та суб'єктивний [8]. В об'єктивному підході кожен персонаж сновидіння відноситься до реальної людини: мати - це мати, подруга – подруга тощо. В суб'єктивному підході кожен персонаж сновидіння представляє аспект самого сновидця. К.Г. Юнг вважав, що хоча сновидець може бути спершу складно приймати суб'єктивний підхід, але в процесі роботи над сновидінням він зможе впізнати в персонажах сну свої риси і невідомі раніше аспекти своєї особистості.

Серед систем кількісного опрацювання змісту сновидінь досить поширеною є система кодування К. Голлата Р. ван де Касла [5]. У ній налічують 10 базових категорій (герої; соціальні взаємодії; дії; удачі і невдачі; успіхи та поразки; емоції; обставини та об'єкти;

описові елементи; елементи з минулого; їжа), а також оцінки міри інтенсивності розгортання дій та незвичних елементів. Система відзначається високою надійністю, дані для стандартизації отримано від респондентів з Канади, Європи, Індії та Японії, розроблено норми для молоді різної статі та для літніх людей. Ця система розвивалась В. Домгоффом [4] та ін.

Системи кількісного аналізу є методичними реалізаціями "контент-аналізу", в яких на відміну від інтуїтивного порівняння застосування шкал дозволяє оцінити якість вимірювань. Але контент-аналіз має деякі недоліки. Використання певних набору шкал втрачає інформації відбувається, оскільки можна виміряти лише деякі аспекти звіту про сон. Унікальність сновидінь конкретної людини не може бути відображена цілком, проблемними є питання про валідність та надійність таких систем [9] та транскультуральні аспекти [3].

Отже, **метою цієї статті** є проведення апробації авторської системи кодування сюжетного та символічного змісту сновидінь на масиві інформації, який є універсальним у цивілізаційно-історичному аспекті.

Виклад основного матеріалу. Досліджено 4053 сновидінь з різних джерел (літературні джерела, інтернет, консультації з клієнтами тощо). Структуру розподілу джерел сновидінь було оцінено за наступними критеріями: "Стать сновидця", "Вік сновидця", "Цивілізаційна ідентичність", "Історична епоха". Частоти джерел за соціально-демографічними критеріями була наступною: чоловіча стать сновидця – n = 2466 (60,84%), жіноча стать сновидця – n = 1587 (39,16%). Структура джерел за віком була наступною: сновидець є дитиною – n = 147 (3,63%), сновидець є юнаком чи дівчиною n = 160 (3,95%), сновидець є зрілою людиною n = 3614 (89,19%), сновидець є старою людиною n = 44 (1,09%), немає даних стосовно віку - n = 87 (2,15%). Наведені дані свідчать, що переважна більшість джерел описує сновидіння людей зрілого віку. Також серед проаналізованих сновидінь встановлено перевагу чоловіків у порівнянні з жінками. Виявлено, що незначної кількості джерел відсутні дані щодо віку сновидців. Таким чином у проаналізованих джерелах є певний гендерний дисбаланс.

Для аналізу сновидінь використовувався матеріал різних цивілізацій та історичних епох. Феномен цивілізаційної ідентичності передбачає ототожнення себе з людиною, що є носієм певної цивілізації; отже, це ідентич-

ність доволі глобального, можна сказати, загальнолюдського масштабу [2]. За основу класифікації цивілізаційної ідентичності сновидців була взята типологія цивілізацій С. Гантінгтона [7]. Вчений вказує, що ідентичність нарівні цивілізації буде ставати все більш важливою, і вигляд світу значним чином буде формуватися в ході взаємодії семи-восьми великих цивілізацій. До них відносяться західна, конфуціанська, японська, ісламська, індуїстська, православна, латиноамериканська і можливо, африканська цивілізації. Також в цій роботі окремо виділяється буддистська цивілізація. Виходячи з уявлень С. Гантінгтона та наявного матеріалу цивілізації було об'єднано в наступні групи: західна цивілізація, православна цивілізація, ісламська цивілізація, індуїстська цивілізація. Буддистську, конфуціанську та японську цивілізації було об'єднано в групу цивілізацій Далекого Сходу, латиноамериканська цивілізація була представлена джерелами, які описують індіанців Центральної та Південної Америки, які було віднесено до групи традиційних культур. Також до цієї групи було віднесено традиційні джерела Північної Америки, Африки на південь від Сахари, Океанії. Слід зазначити, що також до традиційних культур можна відносити джерела, що свідчать про індуїстську цивілізацію, адже таких джерел було дуже мало ($n = 8$; 0,20%).

Було створено окрему групу «цивілізації Близького Сходу», в яку увійшли давньоєгипетські, давньоєврейські, фінікійські джерела та інші джерела народів Близького Сходу, які неможливо було віднести до інших категорій цивілізаційної ідентичності. Джерела з Інтернету було виокремлено у групу "Глобальний вимір цивілізації", адже з наявних описів сновидень наших сучасників, які були наведені у всесвітній мережі, виділити цивілізаційну ідентичність було проблематичним. Частотний аналіз для категорій показника цивілізаційної ідентичності досліджених у джерелах сновидців наведено нижче.

Частка джерел із цивілізацій Близького Сходу складає $n = 75$ (1,85%), частка джерел із західної цивілізації – $n = 747$ (18,43%), джерел православної цивілізації $n = 747$ (18,43%), джерел традиційних культур $n = 331$ (8,17%), джерел з ісламської цивілізації $n = 58$ (1,43%), джерел з індуїстської цивілізації $n = 8$ (0,20%), джерел із конфуціанської, буддистської і японської цивілізації $n = 243$ (6,00%), джерел, що характеризують глобальний вимір цивілізації- $n = 800$ (19,74%).

Як видно з цих даних серед досліджених сновидців переважають ті, що відносяться до західної та православної цивілізацій, а також глобального виміру цивілізації. Немає даних щодо цивілізаційної ідентичності сновидців у 800 проаналізованих сновидіннях, що складає 19,74%. Таким чином, категорії цивілізації Близького Сходу, традиційні культури, ісламська цивілізація, індуїстська цивілізація, конфуціанська, буддистська і японська цивілізації було організовано у єдину макрокатегорію: "Цивілізації Сходу", що характеризувала переважно неєвропейські цивілізації. Отже, досліджені цивілізації було об'єднано у макрокатегорії: "Цивілізації Сходу" ($n = 715$; 17,64%), "Західна цивілізація" ($n = 747$; 18,43%), "Православна цивілізація" ($n = 991$; 24,45%), "Глобальний вимір цивілізації" ($n = 800$; 19,74%).

Останнім параметром, за яким класифіковано джерела сновидень – це показник історичної епохи. За основу

було взято наступну періодизацію. До першої групи входили джерела прадавньої епохи та традиційних культур Америки, Африки та Океанії (від появи людини — до приблизно 3000 до Р.Х. (поява писемності). До другої категорії було віднесено наступні цивілізації давнього світу (Стародавня Месопотамія і Шумеро-аккадській період, Стародавній Єгипет, Стародавня Індія і Ведичний період в історії Стародавньої Індії, Стародавній Китай та Древній Ізраїль. До третьої категорії віднесено Античність: 3000 до Р.Х. — 476 (зруйнування Риму). До четвертої категорії – епоха Середньовіччя (від 476— до 1400 рр.). До п'ятої категорії джерела епохи Відродження (від 1400 рр. – до 1648 р, яка є датою закінчення Нідерландської революції). До шостої категорії – джерела Нового часу (1648 — 1914, початок Першої світової війни). До сьомої категорії джерела Новітнього часу (1914р. — сьогодні). Епоху новітнього часу було розділено на чотири періоди: а) 1918 – 1939 рр., б) 1939 – 1945 рр., в) 1945 – 1991 рр., г) 1991 – теперішній час.

Частка джерел прадавньої епохи та традиційних культур складає $n = 332$ (8,19%), джерел стародавнього світу – $n = 62$ (1,53%), джерел античного періоду – $n = 631$ (15,57%), джерел із Середньовіччя – $n = 583$ (14,38%), джерел епохи Відродження – $n = 27$ (0,67%), Нового часу – $n = 455$ (11,23%), та різних періодів Новітнього часу: періоду 1918 – 1939 рр. – $n = 198$ (4,89%), періоду 1939 – 1945 рр. – $n = 34$ (0,84%), періоду 1945 – 1991 рр. – $n = 284$ (7,01%), періоду з 1991 р. до теперішнього часу $n = 1447$ (35,70%).

Узагальнюючи наведені дані, варто зауважити, що більш ніж третина джерел характеризують сновидіння періоду від 1991 до теперішнього часу ($n = 1447$; 35,70%). Загалом джерела Новітнього часу складають майже половину ($n = 1963$; 48,43%) всіх джерел. Також значну частку джерел складають античні та середньовічні джерела. Досліджені епохи було об'єднано у макрокатегорії: "Стародавня та антична епоха" ($n = 1025$; 25,29%), "Середні віки та Відродження" ($n = 610$; 15,05%), "Новий та Новітній час" ($n = 971$; 23,96%), "Теперішній час" ($n = 1447$; 35,70%).

Таким чином, структура дослідженого матеріалу була збалансованою за цивілізаційним та історичним змістом. Проте за гендерною та віковою ознакою відзначено переважає сновидців чоловічої статі та зрілого віку, що характеризує загальну культуральну тенденцію в дослідженому масиві інформації.

На наступному етапі проводився частотний аналіз показників сюжетного та символічного змісту сновидень із проаналізованих джерел, що дасть можливість оцінити представленість категорій сюжетно-сміслових груп у початковому масиві інформації. За запропонованою авторською системою кодування сновидіння класифікувались за сімома смисловими групами: персони в сновидіннях (П), тривожні і агресивні сюжети (ТАС), сюжети про смерть (СС), додаткові типові сюжети (ДТС), додаткові відомості про сновидіння (ДВ), символи, яким надається значущість в роботах З. Фрейда (СФ), а також нові символи, на які було звернено нами увагу при аналізі змісту сновидень (НС). В кожній смисловій групі аналізувався цілий ряд категорій. Використовувалась бінарна номінальна шкала.

Отже, в розглянутих сновидіннях зустрічались наступні смислові групи:

1. **Персони:** *батько* (n = 49; 1,21%), *мати* (n = 61, 1,51%), *чоловік / дружина* (n = 84; 2,07%), *син / дочка / діти* (n = 48; 1,18%), *брат / сестра* (n = 30; 0,74%), *найближчі родичі, предки* (n = 46; 1,13%), *інші люди / інша людина / «хтось» / колега / знайомий* (n = 350; 8,64%), *знамениті і відомі особистості* (n = 57; 1,41%), *Бог або боги, божества (давньогрецькі зокрема)* (n = 153; 3,77%), *святі, апостоли, пророки, монахи і / або ангели* (n = 181; 4,47%), *персонажі міфології, фольклору і казок, напівлюдина-напівтварина* (n = 44; 1,09%), *істота невідомого або дивна і / або чудовисько* (n = 17; 0,42%), *дух або духи / привид / демони / біси / диявол* (n = 72; 1,78%). Таким чином, найбільш частими персонами в сновидіннях виступали: інші люди, святі (апостоли, пророки, монахи і / або ангели), Бог або боги, чоловік або дружина, дух або духи.

2. Частота **тривожних і агресивних сюжетів** була наступною: *переслідування і напад, погоня, тікати та ховатись* (n = 122; 3,01%), *фізична атака і / або вбивство сновидця* (n = 150; 3,70%), *небезпеки, неприємності і нещастя, що стосуються сновидця* (n = 219; 5,40%), *фізична атака і / або вбивство інших* (n = 98; 2,42%), *злочин і / або звинувачення і / або покарання / позбавлення свободи* (n = 74; 1,83%), *матеріальні збитки / зазнавати збитків / втрата* (n = 75; 1,85%), *небезпеки і неприємності / нещастя, що стосуються іншого або інших* (n = 132; 3,26%), *військова тематика* (n = 74; 1,83%), *падіння – падати або провалюватися або тонуть* (n = 26; 0,64%), *заблукати, загубитися* (n = 33; 0,81%), *іспит / співбесіда / конкурс / перевірка знань і умінь* (n = 23; 0,57%), *поспіх – запізнення* (n = 27; 0,67%), *сни-катастрофи* (n = 96; 2,37%), *інші тривожні сюжети* (n = 32; 0,79%), *змішані тривожні сюжети* (n = 33; 0,81%). Отже встановлено, що частіше зустрічаються такі тривожні сюжети: небезпеки, неприємності і нещастя, що стосуються сновидця, фізична атака та вбивство сновидця, небезпеки, неприємності та нещастя, що стосуються іншого або інших, переслідування і напад, фізична атака та вбивство інших, а також сни-катастрофи.

3. Частотний аналіз досліджених **сюжетів про смерть** характеризувався наступними тенденціями: *смерть близьких: мертві уві сні, але в дійсності живі* (n = 57; 1,41%), *«дух» померлих: живі уві сні, але в дійсності померлі* (n = 277; 6,83%), *смерть самого сновидіння, смертельні небезпеки* (n = 38; 0,94%), *смерть інших і її атрибути* (n = 85; 2,10%). Таким чином, найчастіше серед сюжетів про смерть зазначаються такі, як наявність живих уві сні, але в дійсності померлих осіб.

4. **Додаткові типові сюжети** були наступними: *політ і ширяння* (n = 45; 1,11%), *зникнення, втрати і / або пошуки* (n = 52; 1,28%), *втрата зубів* (n = 23; 0,57%), *одяг/нагота, що засоромлює* (n = 77; 1,90%), *любов, секс* (n = 241; 5,95%), *хвороба / безсилля / слабкість / травми / операції / лікування / погане самопочуття* (n = 110; 2,71%), *метаморфози тіла / потворність* (n = 63; 1,55%), *релігійні сюжети* (n = 93; 9,70%), *туалетна тема* (n = 33; 0,81%), *тварини мирні* (n = 79; 1,95%), *подарунок, винагорода* (n = 70; 1,73%), *магазин і покупки* (n = 37, 0,91%), *вагітність і пологи* (n = 89; 2,20%), *сварки / суперечки / претензії / з'ясування стосунків / лайка / нападки / закиди / скарги* (n = 31; 0,76%), *веселі, радісні, щасливі і святкові* (n = 38; 0,94%), *інші світи / планети* (n = 19; 0,47%), *несправності або поломка і / або ре-*

монт (n = 13; 0,32%), *водні* (n = 69; 1,70%), *нечисті, брудні сни* (n = 34; 0,84%), *мандрівка, від'їзд, відхід, відпочинок* (n = 51; 1,26%), *інші нейтральні сюжети або щоденні звичайні справи* (n = 427; 10,54%), *зростання і озеленення* (n = 28; 0,69%), *навчання, тренінги* (n = 34; 0,84%), *весілля, вибір нареченої / нареченого, пропозиція, заручення, вінчання тощо* (n = 24; 0,59%), *їжа, пиття, накриті столи* (n = 100; 2,47%), *підійматися на гору, пагорб* (n = 22; 0,54%). Серед таких типових сюжетів у якості найчастіших можна визначити: нейтральні сюжети або щоденні звичайні справи, релігійні, любов та секс, сюжети, пов'язані з хворобою та безсиллям тощо, а також сюжети, пов'язані із їжею, питтям, а також з вагітністю і пологами.

5. **Додаткові відомості про сновидіння** мали наступні частоти: *віщій або пророчий сон* (n = 435; 10,73%), *проникливий або сон-джерело натхнення, керівництво до дії / спонування до дії* (n = 196; 4,84%), *повторюваний сон* (n = 155; 3,82%), *сновидець відчував тривогу або страх / був наляканий* (n = 198; 4,89%), *сон-повідомлення* (n = 389; 9,60%). Серед додаткових відомостей про сновидіння найбільш часто зустрічалось пророче сновидіння та сон-повідомлення.

6. Також в досліджених сновидіннях оцінювалась частота **символів, яким надається значущість в роботах З. Фрейда**: *вода* (n = 27; 0,67%), *вогонь* (n = 16; 0,39%), *король / королева/ принц / принцеса/ імператор / імператриця* (n = 3; 0,07%), *чоловічі символи (довгасті предмети і інструменти, капелюх / краватка, всі види зброї, складні механізми і апарати)* (n = 112; 2,86%), *жіночі символи (шкатулка тощо)* (n = 3; 0,07%), *сходи, поручні, шахти, будівлі, ліфт, ескалатор* (n = 78; 1,92%), *ландшафт / панорама / пейзаж* (n = 26; 0,64%), *малюк, немовля, маленькі діти* (n = 32; 0,79%), *волосся: стрижка, облісіння тощо* (n = 22; 0,54%), *змія, змії, кобра* (n = 57; 1,41%), *риба* (n = 26; 0,64%), *літаючі засоби* (n = 18; 0,44%), *тіло, частини тіла* (n = 26; 0,64%), *церква, храм* (n = 32; 0,79%), *будинок, кімнати, проходить через анфіладу кімнат* (n = 30; 0,74%), *замок, ключі* (n = 21; 0,52%), *гроші або сни про гроші* (n = 42; 1,04%), *плавальні засоби (човен, корабель тощо)* (n = 26; 0,64%). У числі т. зв. фрейдівських символів найбільш часто зустрічались такі, як: всі види зброї, сходи, поручні тощо, змії, а також гроші або сни про гроші.

7. Окрім цього оцінювалась частота т. зв. **нових символів, на які було звернено нами увагу** при аналізі сновидінь: *кінь / або верхи на коні* (n = 40; 0,99%), *собака* (n = 44; 1,09%), *півень* (n = 3; 0,07%), *бик, віл* (n = 4; 0,10%), *кіт* (n = 23; 0,57%), *миша / щур* (n = 6; 0,15%), *інші домашні тварини* (n = 6; 0,15%), *дикі звірі* (n = 2; 0,05%), *кров* (n = 24; 0,59%), *сумка, чемодан, багаж, рюкзак* (n = 16; 0,39%), *дзеркало* (n = 5; 0,12%), *лист, листonoша* (n = 12; 0,30%), *сучасні засоби комунікації (мобільний телефон, комп'ютер тощо)* (n = 42; 1,04%), *електрика* (n = 1; 0,02%), *білборд-реклама* (n = 1; 0,02%), *тренінг* (n = 1; 0,02%), *психолог / психотерапевт / аналітик* (n = 5; 0,12%), *кредитні картки* (n = 1; 0,02%), *відеокамера* (n = 1; 0,02%), *фотоапарат / фотографуватися* (n = 2; 0,05%), *радіо* (n = 1; 0,02%), *ТБ / екран* (n = 4; 0,10%), *сенсорний екран* (n = 1; 0,02%), *соцмережі* (n = 1; 0,02%), *пульт керування* (n = 1; 0,02%), *дзвінок / домофон / вічко / відеоспостереження-камера* (n = 3; 0,07%), *скарб (золото, дорогоцінне каміння, кристали*

тощо) (n = 38; 0,94%), *дерево, чагарник* (n = 6; 0,15%), *весілля* (n = 3; 0,07%), *позана погода* (n = 1; 0,02%), *віз з конем, колісниця* (n = 4; 0,10%), *потяг* (n = 32; 0,79%), *транспорт (авто, автобус, тролейбус, трамвай)* (n = 55; 1,36%), *театр* (n = 6; 0,15%), *друковані засоби – книги, газета тощо* (n = 24; 0,59%), *дракон* (n = 6; 0,15%), *чорний колір* (n = 3; 0,07%), *релігійні символи* (n = 2; 0,05%), *птахи різні* (n = 17; 0,42%), *комахи різні* (n = 20; 0,49%), *торговий центр* (n = 1; 0,02%), *подарунок* (n = 1; 0,02%), *черв'як / хробак* (n = 4; 0,10%), *атракціони: каруселі або луна-парк / ігри* (n = 5; 0,12%), *побутова хімія* (n = 2; 0,05%), *взуття* (n = 6; 0,15%), *крокодили і рептилії* (n = 6; 0,15%), *вовк* (n = 10; 0,25%), *ведмідь* (n = 6; 0,15%), *нічний клуб* (n = 1; 0,02%), *фотографії* (n = 4; 0,10%), *паспорт* (n = 3; 0,07%), *вогонь* (n = 1; 0,02%), *міст* (n = 4; 0,10%), *годинник* (n = 1; 0,02%), *НЛО* (n = 3; 0,07%), *андроїди / кіборги та інші роботи* (n = 1; 0,02%), *лев* (n = 1; 0,02%). Виходячи з цих даних, найбільш поширеними новими символами можна вважати наступні: собака, кінь, скарб, мобільний телефон, кров, друковані засоби, кіт, комахи різні.

Висновки. Таким чином, проведено частотний аналіз показників сюжетного та символічного змісту сновидінь із проаналізованих джерел, що дало можливість оцінити представленість категорій даних параметрів у масиві інформації. Показано, що найбільш частими персонами в сновидіннях виступали: інші люди, святі (апостоли, пророки, монахи і / або ангели), Бог або боги, чоловік або дружина, дух або духи. Встановлено, що частіше зустрічаються такі тривожні сюжети: небезпека, неприємності і нещастя, що стосуються сновидця, фізична

атака та вбивство сновидця, небезпека, неприємності та нещастя, що стосуються іншого або інших, переслідування і напад, тікати та ховатись, фізична атака та вбивство інших, а також сни-катастрофи. Найчастіше серед сюжетів про смерть зазначаються такі, як наявність живих уві сні, але в дійсності померлих осіб. Серед таких типових сюжетів у якості найчастіших можна визначити: нейтральні сюжети або щоденні звичайні справи, релігійні, любов та секс, сюжети, пов'язані з хворобою та безсиллям тощо, а також сюжети, пов'язані із їжею, питтям, а також з вагітністю і пологами. Серед додаткових відомостей про сновидіння найбільш часто зустрічалося пророче сновидіння та сон-повідомлення. У числі т. зв. фрейдівських символів найбільш часто зустрічались такі, як: чоловічі символи, сходи, поручні тощо, змії, а також гроші або сни про гроші. Зазначено, що найбільш поширеними новими символами можна вважати наступні: транспорт, собака, кінь, скарб, сучасні засоби комунікації, кров, друковані засоби, кіт, комахи різні.

У якості перспектив подальших розвідок у цьому напрямку можна визначити дослідження, які зосереджуються на консолідації різних поглядів до кількісного аналізу сновидінь із їх порівнянням та взаємопроникненням. Також подальші дослідження щодо символічного змісту сновидінь мають встановити багатовимірні закономірності між досліджуваними параметрами (наприклад, цивілізаційна ідентичність та історична епоха з одного боку параметри змісту сновидінь – з іншого). Це, у свою чергу, стане ще одним кроком у напрямку взаємної адаптації якісних та кількісних підходів до інтерпретації сновидінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кривенко І. Методи дослідження змісту сновидінь у психології / І. Кривенко // Психологія особистості. – 2017. – № 1. – С. 184-190
2. Хазратова Н.В. Громадянська ідентичність у структурі особистісних ідентичностей / Н. В. Хазратова // Проблеми політичної психології. - 2015. - Вип. 2. - С. 112-125.
3. Deslauriers D. Transcultural Strategies for Working with Dreams / D. Deslauriers // *Perchanceto Dream: The Frontiers of Dream Psychology* / S. Krippner and D. Ellis (Eds.). – New York: Nova Science Publishers Inc., 2009 – P. 133-148
4. Domhoff G.W. New directions in the study of dream content using the Hall and Van de Castle coding system. / G.W. Domhoff // *Dreaming* – 1999. – 9(2-3), P. 115-137.
5. Hall C. The content analysis of dreams / C. Hall, R. Van de Castle – New York: Appleton-Century-Crofts, 1966–320p.
6. Hill C.E. Working with Dreams: A Cognitive-Experiential Model. / C.E. Hill, A.B. Rochlen // *Perchanceto Dream: The Frontiers of Dream Psychology* / S. Krippner and D. Ellis (Eds.). – New York: Nova Science Publishers Inc., 2009 – P. 71–77.
7. Huntington S.P. The Clash of Civilizations and the Remaking of World / S.P. Huntington. – New York: Order Simon & Schuster, 2011 – 368 p.
8. Jung C.G. General aspects of dream psychology / C.G. Jung // *Collected Works of C. G. Jung, Vol. 8.* Princeton University Press, 1972. – P. 237-280.
9. Schredl M. Dream content analysis: Basic principles / M. Schredl // *International Journal of Dream Research* – 2010. – Vol. 3, No. 1 – P. 65–73.

REFERENCES

1. Hazratova N.V. Gromadjans'ka identichnist' u strukturi osobistisnih identichnostej / N. V. Hazratova // *Problemi politichnoї psihologії*. - 2015. - Vip. 2. - S. 112-125.
2. Krivenko I. Metodi doslidzhennja zmistu sновidin' u psihologii / I. Krivenko // *Psihologija osobistosti*. – 2017. – № 1. – S. 184-190

The approbation of the qualitative processing system of symbolic and plot contents of dreams

L. P. Perevyazko

Abstract. The article carried out an empirical study of the availability of principal symbols and plots in dreams taken from literary sources from different epochs and civilizations, the Internet and from psychotherapeutic practice. 4,053 dreams were analyzed, which were classified according to the author's coding system. According to this system, all information about dreams was distributed into seven meaning-plot groups (parameters): persons in dreams, anxious and aggressive subjects, death scenes, additional typical plots, additional information on dreams, symbols that are given importance in the works of Z. Freud, as well as new symbols, which were drawn to our attention when analyzing the content of dreams). The frequency analysis of the categories of parameters of the plot and symbolic content of the considered dreams was carried out, which allowed to evaluate their representation in the information array.

Keywords: dreams, plots, symbols, coding system, frequency analysis, quantitative research methods.

Організаційні особливості психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України

Н. В. Волинець

Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (Україна, м. Хмельницький)
Corresponding author. E-mail: natasha_volynets@meta.ua

Paper received 02.08.18; Accepted for publication 10.08.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-173VI71-15>

Анотація. Стаття присвячена висвітленню результатів емпіричного дослідження організаційних особливостей психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України. Виявлено, що організаційний фокус психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України характеризується ієрархічно-ринково-кланово-адхократичним типом організаційної культури, що організаційна культура відносин та організаційна культура управління прикордонного відомства є оптимальною для здорового її розвитку як організації. У досліджуваній групі прикордонників переважають середній рівень задоволеності роботою та високий рівень задоволеності працею.

Ключові слова: психологічне благополуччя особистості, організаційний фокус психологічного благополуччя персоналу, організаційна культура, задоволеність роботою та працею.

Вступ. Благополуччя є відносно стійким ставленням до всього, що відбувається в житті людини, впливає на її мислення та поведінку, а також відіграє важливу роль у формуванні позитивної атмосфери власного буття та функціонування. Психологічне благополуччя відображає загальну тональність настрою та налаштувань особистості і формується в процесі співставлення спроможностей задоволення власних потреб, реалізації інтересів та прагнень із наявними у неї можливостями. Психологічне благополуччя персоналу Державної прикордонної служби (ДПС) України окреслено як глобальне, цілісне суб'єктивне рефлексивне переживання прикордонниками позитивності та значущості власного «Я-існування» в цілому та через призму їхнього життєздійснення в середовищі професійної діяльності, що репрезентує інтегральну оцінку їхнього професійного життя, позитивні афекти стосовно виконуваної роботи, організаційного середовища та, як наслідок, життя в цілому, а також як суб'єктивне переживання-проживання ситуативного досвіду в контексті професійної діяльності завдяки гармонійному поєднанню вкладених зусиль особистості для здійснення роботи, досягнутих цілей роботи та отриманої вигоди (винагороди, визнання, перспектив тощо).

Особливості організаційного середовища ДПС України визначають не лише безпосередньо психологічні особливості середовища Державної прикордонної служби України як організації, в якій здійснює професійну діяльність прикордонник, куди він приходить, виконує свої професійні обов'язки тощо, а й особливості впливу середовища структурного підрозділу ДПС України на різні аспекти його життєдіяльності (ставлення до інших людей, відповідальність, особливості стосунків та взаємодії з іншими людьми, життєві перспективи, особливості організації позаробочого життя тощо). Зрозуміло, що для якісного та ефективного виконання професійних обов'язків прикордонник повинен працювати в підтримуючому, життєстверджуючому, низькостресовому організаційному середовищі. Працівники, які працюють в організаціях, де переважають стресові ситуації, мають більше прогулів (лікарняних, запізень), в таких організаційних умовах відбувається зниження їхньої продуктивності праці [1, р. 125-133], виникнення поганих відносин з іншими працівниками, спостерігається відсутність у них бажання інтегруватися у діяльність та сере-

довище організації, низький моральний дух [2, р. 965-993]. Проте, професійна діяльність прикордонників обумовлена дією екстремальних та особливих чинників, часто здійснюється в психологічно несприятливих умовах, особливо на кордоні з Російською Федерацією, специфічних умовах життєдіяльності, насичених психологічною напругою, стресовими ситуаціями виконання професійних функцій (перевірка документів та конфліктні ситуації з особами, які перетинають державний кордон та з місцевим населенням, необхідність до негайних, рішучих і ефективних дій тощо).

В організаційний фокус розробленої теоретичної моделі психологічного благополуччя персоналу ДПС України (яка містить три фокуси-компоненти: особистісний, професійний та організаційний) включено організаційну культуру як сукупність традицій, цінностей, установок, відносин між прикордонниками, способів виконання роботи, які зумовлюють досягнення організаційних цілей. Окрім того, корпоративна організаційна культура містить найважливіші для ДПС України положення, думки, позиції, які приймаються прикордонниками, можуть переходити в організаційні цінності, правила, догми, що скеровують їхню поведінку та діяльність [3, С. 30]. Організаційна культура ДПС України визначається особливостями спрямованості її діяльності (суспільного призначення, особливостей діяльності, соціальних зобов'язань, кадрової політики – норм та правил діяльності прикордонників відповідно до довготривалої стратегії функціонування прикордонного відомства; уявлень управлінського персоналу та виконавців про довгострокові цілі служби та способи її досягнення; усвідомлення можливостей наявних матеріальних, фізичних, трудових тощо ресурсів стосовно очікуваних результатів діяльності), а також особливостями структурного впорядкування служби, лідерства та керівництва, критеріїв стимулювання, успішності та особливостями взаємовідносин персоналу ДПС України. Сприятлива організаційна культура є бажаною для працівників будь-якої організації. Відносини між людьми, ставлення до працівників з боку керівництва та колег являються умовою становлення внутрішніх структур самоставлення, розвитку та самоактуалізації особистості [3, С. 33], що виражаються в їхніх діях, реакціях та переживаннях, вони визначають ступінь інтересу, вираженості

емоцій, напруги, бажань та потреб [4, С. 21], зміст, який вкладає у власні дії та вчинки працівник та обирає засоби, способи та умови досягнення цілей професійної діяльності. Спотворені неадекватні відносини та стосунки в організації являються причиною утруднень в професійній діяльності та життєдіяльності загалом не тільки працівника, а й організації, що детермінує психологічне неблагополуччя. Адекватні відносини та ставлення сприяють більш точному розумінню світу, інших людей себе, дають можливість отримати емоційний відгук, усвідомити власні потреби та можливості, що у подальшому проявляється у вчинках, діях, ціннісному ставленні до інших людей і самих себе, власної роботи, сприяють актуалізації відносин, самоактуалізації, розкриттю власних можливостей та здібностей, прагненню до розвитку тощо [3, С. 34-35]. Адекватні відносини та стосунки формують поле взаємодій, які сприяють отриманню задоволення від процесу виконуваної роботи та праці загалом. Отже, організаційний фокус психологічного благополуччя персоналу ДПС України складається з організаційної культури, стратегічної спрямованості прикордонного відомства, відносин та стосунків (між працівниками та з керівництвом), успішності та задоволеності відносинами та стосунками з колегами та керівництвом, змістом роботи, умовами праці та досягненнями.

Короткий огляд публікацій за темою. Психологічне благополуччя особистості в середовищі професійної діяльності розглядається науковцями як з позиції вивчення протилежних психологічному благополуччю особистості феноменів – неблагополуччя, нездоров'я, деформацій, так і позитивності впливу благополуччя працівників на результати їхньої професійної діяльності та діяльність організації в цілому. У працях науковців психологічне благополуччя/неблагополуччя працюючої особистості досліджується в контексті професійного здоров'я, професійного довголіття, професійної працездатності, професійного вигорання, професійної дезадаптації, деформацій та девіацій (Р.Березовська, Л.Куліков), взаємовпливу готовності до ризику та соціально-психологічного благополуччя керівників (О.Дубіненкова), впливу на благополуччя працівників з метою підвищення продуктивності праці, зниження витрат на персонал та ефективність взаємовідносин між керівництвом та персоналом в організаціях (М.Ловелла), безпеки робочого середовища, справедливої оплата праці, рівних можливостей для працевлаштування та кар'єрного зростання як компонентів психологічного благополуччя працівника (П.Мірвіс і Е. Лоулер), об'єктивних умов праці, демографічного статусу працівників та психологічних особливостей особистості, які визначають психологічне благополуччя працівника (С. Сішор). Організаційний аспект психологічного благополуччя працівника досліджується науковцями через вивчення задоволеності умовами праці, комфортом, адаптованості в сфері професійної діяльності (Ю.Бессонова, Е.Бородкіна, Д.Зінов'єв, А. Григор'єв), позитивних та ресурсних особистісних конструктивів суб'єкта діяльності (А.Дука, Ю.Братчикова), задоволення роботою та від роботи (Г.Шеппард, Л.Девіс та А. Чернс), задоволення роботою, задоволення від життя і загального здоров'я на роботі – фізичного, психічного та психологічного (К.Данна і Р. Гріффіні), задоволення

особистістю власним робочим місцем та середовищем професійної діяльності (М.Сірджі зі співавторами), якості робочого життя (Дж.Мартель, Г.Дюпуїс), позитивних організаційних відносин, професійної самореалізації, автономії в роботі та контролю над робочим середовищем, кар'єрного розвитку та можливостей для особистісного та професійного зростання (М.Щутлз).

Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження організаційних особливостей психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України.

Матеріали та методи дослідження. Для виявлення організаційних особливостей особистісного благополуччя персоналу ДПС України використано методіку діагностики організаційної культури К.Камерона і Р. Куїнна (OCAI) [5]; анкета оцінки сприятливості організаційної культури [6]; опитувальник на визначення задоволеності працею [7] опитувальник «Інтегральна задоволеність роботою» [8].

Результати та їх обговорення. Методика діагностики організаційної культури К.Камерона і Р.Куїнна (OCAI) дає можливість виявити домінантні характеристики організаційного середовища (організаційний клімат, орієнтацію досягнень, особливості міжособової взаємодії працівників та керівництва), стиль лідерства та керівництва, особливості управління найманими працівниками, єднальну сутність організації, стратегічну спрямованість організації та критерії успіху та за чотирма множинами ціннісних орієнтирів і переваг виявити чотири основних типи (профілі) корпоративної культури: клановий, адхократичний, ієрархічний і ринковий. Отже, за результатами тестування за методикою діагностики організаційної культури К. Камерона і Р. Куїнна, представленими у таблиці 1, виявлено профіль організаційної культури, яка функціонує зараз, та перспективний (бажаний) профіль організаційної культури ДПС України.

Аналізуючи виявлений теперішній профіль організаційної культури ДПС України, необхідно зазначити, що в сьогоденні переважає ієрархічний (бюрократичний) тип організаційної культури в ДПС ($I_{\text{сеп}}=29,08$) в поєднанні з ринковим ($R_{\text{сеп}}=27,06$), клановим ($K_{\text{сеп}}=23,43$) та адхократичним ($A_{\text{сеп}}=20,00$) типами. У ієрархічно-ринково-кланово-адхократичному типі організаційної культури ДПС України проявляються особливості усіх організаційних культур з переважанням ієрархічної та ринкової. Персонал ДПС України в організацію об'єднують формальні правила і офіційна політика, прикордонники орієнтовані на досягнення поставлених перед ними цілей та завдань в середовищі внутрішньо конкурентної боротьби. Увага у довгостроковій перспективі функціонування організації зосереджена на забезпеченні стабільності і показників плавного процесу ефективного виконання задач, функцій, операцій тощо, орієнтацію на результати (виконання поставлених завдань), збереження репутації та успіх. Успіх діяльності ДПС України визначається розумінням задуму, чіткою постановкою завдань, якісним плануванням діяльності органів та підрозділів охорони державного кордону, організацією оперативного-службової, повсякденної діяльності та навчання, контролем за її виконанням, а також спрямованою роботою з забезпечення посідання прикордонним відомством гідного місця в системі органів державної влади, правоохоронних органів та силових структур

України. Управління персоналом орієнтовано на забезпечення гарантій зайнятості у довгостроковій перспективі, формуванню у нього патріотичного духу, відданості прикордонній справі та любові до батьківщини. Переважання ієрархічного та ринкового типів в організаційній культурі ДПС України визначає особливості здійснення керівництвом управлінських функцій. Керівницт-

во підрозділів ДПС України переважно є суворим, вимогливим, раціонально мислячим, а основні функції його управління зосереджено на координації та організації ефективної роботи в умовах жорсткої внутрішньої конкуренції та вирішенні професійних задач і досягненні поставлених цілей.

Таблиця 1. Усереднені показники організаційної культури ДПС України

№ з/п	Показники організаційної культури (профіль/вид)	Кланова культура (К _{сер})	Адхократична культура (А _{сер})	Ринкова культура (Р _{сер})	Ієрархічна (бюрократична) культура (І _{сер})
1	<i>Теперішній профіль організаційної культури</i>	23,43	20,00	27,06	29,08
1.1	домінантні характеристики організаційного середовища	27,51	20,31	26,35	25,58
1.2	стиль лідерства та керівництва	21,72	19,45	30,55	27,48
1.3	управління персоналом	26,26	17,28	22,90	32,47
1.4	єднальна сутність організації	19,41	22,19	25,75	32,51
1.5	стратегічна спрямованість організації	22,07	20,85	28,00	28,88
1.6	критерії успіху	23,61	19,92	28,79	27,58
2	<i>Перспективний профіль організаційної культури</i>	27,51	24,37	23,53	24,94
2.1	домінантні характеристики організаційного середовища	25,68	23,23	23,79	27,36
2.2	стиль лідерства та керівництва	25,35	23,28	20,18	30,70
2.3	управління персоналом	30,64	23,05	24,24	21,92
2.4	єднальна сутність організації	28,25	26,32	23,84	21,49
2.5	стратегічна спрямованість організації	25,48	28,66	26,14	20,21
2.6	критерії успіху	29,64	21,67	22,96	27,96

Аналізуючи перспективний профіль організаційної культури ДПС України, необхідно зазначити, що в перспективі, в майбутньому, для ДПС найбільш привабливим виявлено переважання кланового типу з фокусуванням на гнучкості у прийнятті рішень та турботі про персонал (К_{сер}=29,08) в поєднанні з ієрархічним типом з фокусуванням на суворій ієрархії й дотриманні правил (І_{сер}=24,94) та адхократичним типом з фокусуванням на зовнішніх позиціях в поєднанні з високою гнучкістю й індивідуальністю підходів до персоналу (А_{сер}=24,37) та ринковим типом з фокусуванням на досягненні поставлених перед відомством завдань (Р_{сер}=23,53) організаційної культури. Кланово-ієрархічно-адхократично-ринкове співвідношення типів організаційної культури поєднує елементи структурної чіткості і формалізованості ДПС України, внутрішньої конкуренції персоналу, але при цьому заохочуються згуртованість колективу та сприятлива, динамічна та творча обстановка на робочих місцях у прикордонних підрозділах з заохоченням готовності до ризику та новаторства. Основний акцент відділів управління персоналом повинен зосереджуватися на поєднанні процедур координації та організації ефективної роботи в умовах жорсткої внутрішньої конкуренції та вирішенні професійних задач і досягненні поставлених цілей та адаптації, процесах навчання та розвитку, а також підтримці цінностей прикордонної служби через їхнє впровадження та передачу цінностей і супровід адаптації нового співробітника в колектив. Внутрішній комфорт, психологічно сприятлива обстановка, розвиток людських ресурсів і згуртованість колективу персоналу ДПС України в перспективно бажаній кланово-ієрархічно-адхократично-ринковій організаційній культурі відомства мають велике значення, особливо для його сталого розвитку. Окрім того, кланово-ієрархічно-адхократично-ринкова організаційна культура передбачає гнучкість в прийнятті рішень всередині організації, внутрішню підтримку та турботу про персонал та толерантне ставлення до громадян, які перетинають держав-

ний кордон України в поєднанні з необхідною стабільністю і контролем, внутрішньою конкурентністю та орієнтацією на досягнення мети діяльності відомства та розширенням повноважень в системі органів державної влади, правоохоронних органів та силових структур України, а також експериментуванням, новаторством, особистісною свободою та ініціативністю персоналу.

За результатами опитування за анкетною оцінкою сприятливості організаційної культури [6], виявлено, що 108 (35,76 %) прикордонників вважають, що рівні організаційної культури відносин та організаційного управління прикордонного відомства є недостатніми для здорового розвитку організації, а 194 (64,24 %) особи вважають їх оптимальними для здорового розвитку та функціонування ДПС України як організації. Окрім того, виявлено переважання оптимального рівня організаційної культури відносин для здорового розвитку та функціонування ДПС України як організації над неоптимальним (середнє арифметичне значення досліджуваного показника становить 25,79 при максимальному 42). Рівень організаційної культури відносин персоналу ДПС України має такі характерні особливості:

- переважання позитивних стимулів винагороди та заохочення у мотивації діяльності персоналу ДПС України над негативними: доганами, депреміюваннями, зауваженнями тощо як в письмових наказах і розпорядженнях, так і в усних (середнє арифметичне значення становить 4,74 при максимальному 7);

- переважання у відносинах взаємної обов'язковості прикордонників при виконанні професійних завдань над не обов'язковістю виконання професійних завдань (середнє арифметичне значення становить 4,56 при максимальному 7), що обумовлено особливостями професійної діяльності персоналу ДПС України (забезпечення безпеки суспільства та держави Україна в цілому);

- переважання у відносинах співпраці у діяльності персоналу ДПС України над конфліктністю (середнє арифметичне значення становить 4,78 при максимальному

7). Подолання конфліктів, труднощів у відносинах керівників і підлеглих, між підрозділами і групами персоналу у вертикальній організаційній культурі управління ДПС України здійснюється через вказівки і покарання;

- переважання у відносинах владності над роботою в команді у діяльності персоналу ДПС України (середнє арифметичне значення становить 3,99 при максимальному 7). У вертикальній організаційній культурі ДПС України високий рівень централізації влади, яка пригнічує взаємодію між підрозділами, але забезпечує єдність цілепокладання й цілездійснення, високу швидкість прийняття загальноорганізаційних рішень і проходження наказів і розпоряджень. В ДПС України організаційний порядок забезпечується керівництвом через вказівки, контроль, персоналізацію відповідальності тощо;

- переважання у відносинах виконавства над ініціативністю у діяльності персоналу ДПС України (середнє арифметичне значення становить 3,81 при максимальному 7), що передбачає орієнтацію персоналу ДПС України на офіційну субординацію та міжособистісні контакти, а також на виконання поставлених завдань та професійних обов'язків. В ДПС України організаційний порядок забезпечується керівництвом через вказівки, контроль, персоналізацію відповідальності тощо. Необхідно зазначити, що персонал підрозділів ДПС України, що займаються оперативно-розшуковою, аналітичною та управлінською діяльністю, повинен володіти ініціативністю як здатністю проявляти самостійність й ініціативу в вирішенні питань в межах своєї компетенції, без очікування спеціальних вказівок з боку керівництва. Ініціативність включено до складу ключових компетенцій офіцера прикордонника (компетенції результативності професійної діяльності розвитку і мотивації підлеглих) [9]. Проте, прояв ініціативності в організаційній культурі ДПС України обмежується жорсткою системою єдиноначальства та підпорядкування у всіх структурних підрозділах ДПС України та регламентованою нормативною поведінкою персоналу ДПС України;

- переважання у відносинах трудової функції персоналу ДПС України над його інтересами (середнє арифметичне значення становить 3,78 при максимальному 7), що показує ставлення до персоналу ДПС України як інструменту здійснення складних і відповідальних службових функцій з охорони державного кордону в особливих та екстремальних умовах діяльності, його здатність та вміння виконувати трудові функції. Зміст трудової функції персоналу ДПС України визначається через «рід трудової діяльності», «професію», «спеціальність», «кваліфікацію», «посаду» тощо і впливає як на визначення виду роботи, так і на її складність [10]. Порядок виконання трудової функції персоналом ДПС України забарвлений специфікою сфери діяльності ДПС України та вказує на підпорядкування прикордонників правилам внутрішнього трудового розпорядку та нормативним документам. Визначення змісту, обсягу та порядку виконання трудової функції персоналом ДПС України забезпечується через конкретизацію трудових прав та обов'язків на певному робочому місці, у конкретних умовах праці (шкідливі, не шкідливі), з конкретним режимом роботи та індивідуалізацію завдань, спрямованих на досягнення мети діяльності підрозділу ДПС України. Врахування та узгодження інтересів персоналу ДПС України з інтересами ДПС зокрема та держави в

цілому є важливим інструментом розвитку ДПС як організацій і реалізується через поєднання інтересів, цілей та діяльності кожного прикордонника з цілями ДПС України як організації, а потім і з цілями суспільства та держави.

За результатами тестування виявлено наступні особливості рівня організаційного управління персоналом ДПС України: переважання оптимального рівня організаційного управління персоналом ДПС України для здорового розвитку та функціонування її як організації над неоптимальним (середнє арифметичне значення становить при максимальному 28). Рівень організаційного управління персоналом ДПС України має такі характерні особливості:

- переважання в управлінні регулярного менеджменту над спонтанним управлінням професійною діяльністю персоналу ДПС України (середнє арифметичне значення становить 4,70 при максимальному 7), що передбачає орієнтацію в управлінні персоналом ДПС України на цілеспрямований рівень цілепокладання та досягнення нових цілей діяльності прикордонної служби. Регулярний менеджмент являє собою систему управління діяльністю організації, що забезпечує ефективне функціонування всіх підсистем і запобігання критичних відхилень у її діяльності і включає в себе механізми планування, обліку, контролю та прийняття управлінських рішень [11];

- переважання в управлінні цілісності над дезінтеграцією організації професійної діяльності персоналу ДПС України (середнє арифметичне значення становить 4,58 при максимальному 7), що свідчить про знеособленість ДПС як організації, спроможної формувати власні цілі: єдності, цілісності, стійкості, керованості тощо, вбудовані в природу організації, спрямованої на збереження її цілісності, виживання, рівновагу, узгодженість тощо. Цілісність ДПС як організації забезпечує процес соціального цілеутворення за принципами «зверху» та «знизу», організаційний порядок, а також унеможливлене формування монопольної цілі її діяльності [6, С. 27-30];

- переважання в управлінні інноваційності над консервативністю організації професійної діяльності персоналу ДПС України (середнє арифметичне значення становить 4,07 при максимальному 7), що свідчить про здатність ДПС як організації породжувати і здійснювати нововведення, яка проявляється у відкритості до змін (мислення, поведінки, результату тощо); в проактивності управління (орієнтації не стільки на слідування за запитами, скільки на вплив на запити; не просто чутливість до сигналів стосовно діяльності з безпеки та охорони державного кордону, а діяльність на упередження нових сигналів та унеможливлення негативних тенденцій; в якості управлінської волі, тобто в умінні керівництва персоналу ДПС України доводити інноваційні процеси до повного завершення [6, С. 44];

- переважання в управлінні «машинності» над «общи́нностію» організації професійної діяльності персоналу ДПС України (середнє арифметичне значення становить при максимальному 7), що свідчить про те, що основною управління ДПС являється єдність командування, виділення функціональних ланок (департаменталізація) важелів регулювання (планування, координації, контролю тощо) [12, С. 17-19], а сама служба як організація являється інструментом вирішення завдань з охорони

державного кордону та забезпечення національної безпеки країни.

За результатами опитування за опитувальником задоволеності роботою [7] у 59 (19,54 %) осіб виявлено високий рівень задоволеності роботою, що свідчить про відповідність роботи цих прикордонників їхнім потребам та бажанням, про високий рівень збігу їхніх психологічних особливостей особистості та компетентностей з посадовими обов'язками та достатній потенціалі для професійного зростання. У 243 (80,46 %) прикордонників виявлено середній рівень задоволеності роботою, що пов'язано з недовідомим заробітком, необхідним для забезпечення визначеними рівня життя, ненормованість робочого дня та відсутністю вільного часу, відсутністю можливостей задовольнити власні інтереси в професійній діяльності та відсутністю публічного визнання керівництвом результатів їхньої діяльності та професійних здобутків, що викликає відчуття, що керівництво нездатне їх гідно оцінити. Низький рівень задоволеності роботою в досліджуваній групі прикордонників не виявлено.

Опитувальник «Інтегральна задоволеність працею» дозволяє оцінити задоволеність прикордонниками власною працею, яка є інтегральним показником їхнього благополуччя/неблагополуччя в трудовому колективі і містить оцінки інтересу до виконуваної роботи, задоволеності взаємовідносинами з колегами та керівництвом, рівня домагань в професійній діяльності, задоволеності змістом та організацією й умовами праці [8, С.470-473]. Отже, за результатами тестування за опитувальником «Інтегральна задоволеність працею» виявлено наступні особливості організаційного благополуччя персоналу ДПС України: у 239 (79,14 %) прикордонників виявлено високий рівень, у 45 (14,90 %) осіб – середній рівень та у 18 (5,96 %) осіб – низький рівень загальної задоволеності працею. Загальна (інтегральна) задоволеність працею прикордонників забезпечується проявами високих та середніх рівнів інтересу до роботи у 266 (88,08 %) осіб, задоволеності досягненнями в роботі у 274 (90,73 %) осіб, задоволеності взаєминами з співробітниками у 282 (93,38 %) осіб, задоволеності взаєминами з керівництвом у 263 (87,08 %) осіб, домагань в професійній діяльності у 273 (90,40 %) осіб, задоволеності змістом роботи як наданням переваги виконуваній роботі над високим заробітком у 217 (71,85 %) осіб, задоволеності умовами праці у 288 (95,37 %) осіб та професійної відповідальності у 219 (72,52 %) осіб.

За результатами розрахунків непараметричного критерію Спірмена виявлено кореляційні зв'язки між показниками організаційного фокусу психологічного благополуччя персоналу ДПС України. Показник загальної задоволеності працею як інтегральний показник організаційного фокусу психологічного благополуччя персоналу ДПС України знаходиться у прямій залежності від: задоволеності досягненнями в роботі ($r=0,753$, при $p<0,01$), задоволеності взаєминами з керівництвом ($r=0,717$, при $p<0,01$), інтересу до роботи ($r=0,697$, при $p<0,01$), задоволеності взаєминами з колегами та співробітниками ($r=0,676$, при $p<0,01$), задоволеності умовами праці ($r=0,630$, при $p<0,01$), домагань в професійній діяльності ($r=0,509$, при $p<0,01$), цілісності ДПС України як організації ($r=0,330$, при $p<0,01$), організаційної культури відносин ($r=0,328$, при $p<0,01$), організаційного

управління ($r=0,294$, при $p<0,01$), задоволеності змістом роботи ($r=0,285$, при $p<0,01$), врахування керівництвом та можливості задоволення інтересів персоналу ДПС України у професійній діяльності ($r=0,279$, при $p<0,01$), можливості працювати в організації як в команді ($r=0,276$, при $p<0,01$), співпраці з колегами та керівництвом ($r=0,268$, при $p<0,01$), можливості працювати в «общинній» спільності, що ґрунтується на взаємних симпатіях прикордонників, групових інтересах, групових нормах поведінки, і орієнтована на мотивування до здійснення професійної діяльності ($r=0,243$, при $p<0,01$), можливості прояву ініціативності ($r=0,240$, при $p<0,01$), переважання позитивних аспектів в мотивації ($r=0,225$, при $p<0,01$), проявів адхократичних особливостей організаційної культури: заохочення до новаторства, розширення альтернатив, творчого зростання і пропозицій нових ідей; доведення до відома персоналу уявлення про перспективи розвитку прикордонного відомства і підтримки втілення їх в життя; підтримка безперервного розвитку персоналу, орієнтації на безперервне поліпшення, гнучкості і продуктивну зміну кожної особистості ($r=0,196$, при $p=0,001$), обов'язковості виконання професійних обов'язків та вірності даному слову як основи міжособистісних внутрішньоорганізаційних відносин ($r=0,192$, при $p=0,001$), інноваційності ($r=0,155$, при $p=0,007$), задоволеності роботою ($r=0,149$, при $p=0,01$) на рівні високої статистичної значущості та від регулярного менеджменту ($r=0,138$, при $p=0,017$) та проявів ринкового компоненту організаційної культури ДПС України культури: внутрішньої конкуренції, підтримки суперництва й агресивної орієнтації на перевищення показників діяльності, стимулювання та підтримки активності персоналу, вироблення прагнень докладати додаткові зусилля і бажання енергійно працювати тощо ($r=0,133$, при $p=0,021$).

Показник загальної задоволеності працею персоналу ДПС України знаходиться в оберненій залежності від: проявів кланового компоненту організаційної культури ДПС України: функціонування з використанням моделі бригадної роботи, управління міжособистісними взаєминами через негативний зворотній зв'язок, управління призначенням та вдосконаленням персоналу без врахування їхніх інтересів в професійній діяльності тощо ($r=-0,254$, при $p<0,01$) проявів ієрархічного компоненту організаційної культури ДПС України: управління розвитком організаційної культури, її стандартизація та формалізація, постійний потужний контроль за процесами та показниками діяльності, посилена координація як в середині організації, так і з іншими організаціями тощо ($r=-0,127$, при $p=0,028$).

Висновки. Отже, типом організаційної культури ДПС України, який реалізується відомством в сьогоденні виявлено ієрархічно-ринково-кланово-адхократичний, який характеризується формалізованістю, структурованістю, процедурністю, орієнтацією на зовнішні позиції відомства, забезпечення успішності його функціонування в поєднанні зі стабільністю і контролем. Перспективним у майбутньому персонал ДПС України вбачає кланово-ієрархічно-адхократично-ринкове співвідношення типів організаційної культури, що поєднує елементи структурної чіткості і формалізованості прикордонного відомства, стабільність і контроль, внутрішню конкуренцію та орієнтацією на досягнення мети діяльності ві-

домства та розширенням повноважень в системі органів силових структур України, але при цьому заохочуватимуться згуртованість колективу та сприятлива, динамічна та творча обстановка на робочих місцях у прикордонних підрозділах, готовність до ризику, експериментування, новаторство, особистісна свобода та ініціативність. Переважна більшість опитаних прикордонників вважають, що організаційна культура відносин та організаційна культура управління ДПС України є оптимальною для здорового її розвитку як організації. Позитивними особливостями організаційної культури відносин виявлено переважання у персоналу ДПС України позитивної мотивації у професійній діяльності, взаємної обов'язковості у відносинах та співпраці. Владність у відносинах персоналу ДПС України, виконавство та сприйняття прикордонників у відносинах виконання

ними трудових функцій являються перспективними точками розвитку ДПС України як організації в конструктиві організаційних відносин. Позитивними особливостями організаційної культури управління ДПС України виявлено регулярний менеджмент, цілісність ДПС України як організації та інноваційність управління. Управління ДПС України як «машинною» організацією являється перспективною точкою розвитку ДПС України як організації в конструктиві організаційного управління. Визначено, що організаційна культура відносин та організаційна культура управління прикордонного відомства являються оптимальними для здорового її розвитку як організації. У досліджуваній групі прикордонників переважають середній рівень задоволеності роботою та високий рівень задоволеності працею.

ЛІТЕРАТУРА

1. Corbett, D. Excellence in Canada: Healthy organizations – achieve results by acting responsibly. *Journal of Business Ethics*, 2004. Is. 55. P. 125-133.
2. Fulmer, I. S., Gerhar, B., & Scott, K. S. Are the 100 best better? An empirical investigation of the relationship between being a “great place to work” and firm performance. *Personnel Psychology*, 2003. Is. 56. P. 965-993.
3. Психологическое и профессиональное благополучие государственных служащих : монография / М. Ю. Бояркин, О. А. Долгополова, Д. М. Зиновьева, В. В. Крутова, Е. В. Романенко, Н. С. Субочев, А. В. Юнда. Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2007. 216 с.
4. Мясичев, В. Н. Психология отношений. М.: Издательство: МПСИ. 153 с.
5. Камерон, К., Куинн, Р. Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ. под ред. И. В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
6. Пригожин, А. И. Методы развития организации. М.: МЦФЭР, 2003. 864 с.
7. Гура, О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.
8. Фетискин, Н.П. Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. 490 с.
9. Ставицький, О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників: дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук ; спец. : 13.00.07 – терія та методика виховання / О. М. Ставицький. Хмельницький, 2015. 528 с. 232-242
10. Костюченко, О. Є. Питання трудової функції працівника в проєкті Трудового кодексу // Форум права. 2009. № 3. С. 355–359 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/FP/2009-3/09koepk.pdf>
11. Рогова, Е. М. Ткаченко, Е. А. Финансовый менеджмент: учебник. М., 2011. 540 с.
12. Русецкая, О.В., Трофимова, Л.А., Песоцкая, Е.В. Теория организации: учебник для академического бакалавриата. М.: ИздательствоЮрайт, 2014. 391 с.

REFERENCES

3. Psychological and professional well-being of civil servants: monograph / M. Yu. Boyarkin, O.A. Dolgoplova, D.M. Zinovieva, V. V. Krutova, E. V. Romanenko, N. S. Subochev, A. V. Yunda. Volgograd: PFGOU VPO VAGS, 2007. 216 p.
4. Myasishchev, V.N. Psychology of Relations. M.: Publisher: MPSI. 153 p.
5. Cameron, K. Quinn, R. Diagnostics and Change in Organizational Culture / Trans. with English. Ed. I.V.Andreeva. St. Petersburg: Peter, 2001. 320 p.
6. Prigogyn, A.I. Methods of Organization Development. M.: MTSFER, 2003. 864 p.
7. Gura, O.I. Pedagogics of higher education: introduction to specialty: textbook. Kyiv: Center for Educational Literature, 2005. 224 p.
8. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., Manuilov, G.M. Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups. Moscow: Publishing house of the Institute of Psychotherapy. 2002. 490 p.
9. Stavitskiy, O.M. Theoretical and methodological principles of professional education of future officers-border guards. *Doctor's thesis*. Khmelnytskyi., 2015. 528 p.
10. Kostyuchenko, O. Y. Issues of the labor function of the employee in the draft Labor Code // Forum of rights. 2009. Is. 3. P. 355-359. Retrieved from <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/FP/2009-3/09koepk.pdf>
11. Rogova, E.M., Tkachenko, E.A. Financial management: a textbook. M., 2011. 540 p.
12. Rusetskaya, O.V., Trofimova, L.A, Pesotskaya, E.V. Theory of the organization: a textbook for an academic baccalaureate. M.: IzdatelstvoJurait, 2014. 391 p.

Organizational peculiarities of psychological well-being of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine

N. V. Volynets

Abstract. The article is devoted to the coverage of the results of an empirical research of organizational peculiarities of psychological well-being of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine. It was revealed that the organizational focus of psychological well-being of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine is characterized by a hierarchical-market-clan-adhocratic type of organizational culture, that the organizational culture of relations and organizational culture of the management of the border agency are optimal for its healthy development as an organization. The empirical group of border guards is dominated by the average level of job satisfaction and high level of labor satisfaction.

Keywords: *psychological well-being of the person, organizational focus of psychological well-being of the personnel, organizational culture, satisfaction with work and labor.*

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