

ISSN 2663-9009 (Print)

ISSN 2663-9017 (Online)

**МІНІСТЕРСТВО ЮСТИЦІЇ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ДЕРЖАВНОЇ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СЛУЖБИ**



Crossref



ULRICHSWEB™
GLOBAL SERIALS DIRECTORY

НАУКОВИЙ ВІСНИК СІВЕРЩИНИ.

**СЕРІЯ: ОСВІТА. СОЦІАЛЬНІ
ТА ПОВЕДІНКОВІ НАУКИ**

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 (5)

Чернівці 2020

УДК (051)[378+33+159.9]

НЗ4

DOI 10.32755/sjeducation.2020.02

Рекомендовано до друку вченою радою Академії Державної пенітенціарної служби (протокол № 15 від 01 грудня 2020 р.).

Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки: науковий журнал / Академія Державної пенітенціарної служби. Чернігів: Академія ДПІТС, 2020. № 2 (5). 164 с.

У цьому випуску журналу «Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки» вміщено статті, присвячені актуальним питанням освітньої діяльності, методології соціально-гуманітарних наук, формуванню іншомовної та комунікативної компетентностей, розвитку виховання самостійності у студентської молоді, особливостям розвитку інформальної освіти в Україні; сучасним тенденціям молодіжної зайнятості в Україні; розгляду актуальних проблем соціально-психологічного характеру формування особистості, психологічного середовища організацій тощо.

Видання буде корисним для науковців, викладачів, аспірантів, магістрантів та студентів закладів вищої освіти.

УДК (051)[378+33+159.9]

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Тогочинський О. М., доктор педагогічних наук, професор; заслужений працівник освіти України.

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА:

Гончаренко О. Г., доктор економічних наук, професор;

Разумейко Н. С., кандидат педагогічних наук, доцент.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Кравчук Г. В., доктор економічних наук, професор; **Гаркуша С. В.**, доктор педагогічних наук, професор; **Пліско В. І.**, доктор педагогічних наук, професор; **Бевз Г. М.**, доктор психологічних наук; **Чебоненко С. О.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Аніщенко В. О.**, доктор педагогічних наук, доцент; **Шлімакова І. І.**, кандидат психологічних наук, доцент; **Сіренко К. Ю.**, кандидат економічних наук; **Вайнюс Смальскис**, доктор наук, професор, Інститут державного управління (Литовська Республіка); **Чу В. Нгуєн**, доктор наук, Університет Хьюстон Даунтаун, Коледж Бізнесу (Сполучені Штати Америки); **Маурісіо Гаріта Гутьєррес**, доктор наук, Університет Франциско Маррокін (Гватемала); **Рупам Мажумдер**, доцент кафедри менеджменту, Салезіанський коледж, філія Північно-Бенгальського університету (Індія); **Чуреа Марія**, доктор наук, Університет Петрошани (Румунія); **Четин Бекташ**, доктор наук, професор, Університет Газіосманпаша (Туреччина); **Олександра Кузьор**, habilitation доктор гуманітарних наук, факультет організації та управління, Сілезький технічний університет (Забже, Польща); **Майкл Е. Нільсен**, доктор наук, професор, завідувач кафедри психології, Університет штату Джорджія (США).

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР: **Аніщенко В. О.**, доктор педагогічних наук, доцент.

ISSN 2663-9009 (Print)

ISSN 2663-9017 (Online)

**MINISTRY OF JUSTICE OF UKRAINE
ACADEMY OF THE STATE PENITENTIARY SERVICE**

SCIENTIFIC HERALD OF SIVERSHCHYNA.

**SERIES: EDUCATION. SOCIAL
AND BEHAVIOURAL SCIENCES**

SCIENTIFIC JOURNAL

№ 2 (5)

Chernihiv 2020

UDC (051)[378+33+159.9]

DOI 10.32755/sjeducation.2020.02

Recommended for printing by Academic Council of Academy of the State Penitentiary Service (Protocol № 15 on December 01, 2020).

Scientific Herald of Sivershchyna. Series: Education. Social and Behavioural Sciences: a Scientific Journal / Academy of the State Penitentiary Service. Chernihiv: Academy of the SPS, 2020. № 2 (5). 164 p.

This issue of the journal «Scientific Herald of Sivershchyna. Series: Education. Social and Behavioural Sciences» contains articles dedicated to the topical issues of educational activities, methodology of social sciences and humanities, foreign language and communicative competencies forming, breeding student youth's independence, peculiarities of informal education development in Ukraine; current trends in youth employment in Ukraine; consideration of topical problems of personality's socio-psychological nature forming, psychological environment of organizations, etc.

This issue will be useful for scientists, teachers, PhD students, undergraduates and students of higher educational institutions.

UDC (051)[378+33+159.9]

EDITOR-IN-CHIEF:

Togochynskyi O. M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor; Honored Worker of Education of Ukraine.

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF:

Honcharenko O. G., Doctor of Sciences (Economics), Professor;

Razumeiko N. S., Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor.

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

Kravchuk H.V., Doctor of Sciences (Economics), Professor; **Harkusha S.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor; **Plisko V.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor; **Chebonenko S.O.**, Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor; **Anishchenko V.O.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor; **Shlimakova I.I.**, Ph.D. in Psychology, Associate Professor; **Sirenko K.Yu.**, Ph.D. in Economics; **Bevz H.M.**, Doctor of Sciences (Psychology); **Vainius Smalskys**, Doctor of Sciences, Associate Professor Mykolas Romeris University-Institute of Public Administration (Lithuania); **Nguyen Chu V.**, Ph.D in Davies College of Business, University of Houston-Downtown (USA); **Mauricio Garita Gutierrez**, Doctor of Sciences, Universidad Francisco Marroquin (Guatemala); **Rupam Majumder**, Assistant Professor in BBA department in Salesian college (West Bengal India); **Ciurea Maria**, Doctor of Sciences, University of Petrosani (Romania); **Cetin Bektas**, Doctor of Sciences, Professor; Tokat Gaziosmanpasa (Turkey); **Aleksandra Kuzior**, Ph.D., Doctor of Sciences of Humanities, Associate Professor, Faculty of Organization and Management, Silesian University of Technology (Zabrze, Poland); **Michael E. Nielsen**, Ph.D., Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Chair of Psychology Department, Georgia Southern University (USA).

RESPONSIBLE SECRETARY: **Anishchenko V. O.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor.

ЗМІСТ

Биконя О. П. Вимоги до рівня володіння курсантами економічної спеціальності англomовною компетентністю	7
Голотюк О. В., Шмельова Р. І. Удосконалення самостійної роботи студентів при вивченні французької мови під час карантину	23
Гончаренко О. Г., Сіренко К. Ю. Сучасні тенденції молодіжної зайнятості в Україні	38
Данильченко Т. В. Місце поняття «особистісне благополуччя» в системі категорій позитивної психології	52
Дем'яненко Ю. О., Михайленко О. О. Аналіз причин суїцидальної поведінки в контексті психоаналітичної теорії	70
Доній Н. Є. Герменевтика як методологія соціогуманітарних наук	80
Кухар Т. В., Волеваха І. Б. Психологічні ресурси особистості в умовах сучасних викликів	94
Мірошниченко О. М. Психологічні особливості саморегуляції керівників установ виконання покарань Державної кримінально-виконавчої служби України	105
Пилипенко В. М., Костюченко М. А. Виховання самостійності в курсантсько-студентської молоді в процесі занять фізичною культурою	121
Шендерук О. Б. Особливості розвитку інформальної освіти в Україні	130
Щербата В. Г., Борець Ю. В. Особливості оцінки курсантами психологічної безпеки освітнього простору	140
Nabok A., Borysenko I. An overview on teaching english as a second language to adults (based on eu experience of «IC-ENGLISH» platform).....	150

CONTENT

Bykonja O. The requirements of future economists' english grammar competence	7
Golotiuk O., Shmelova R. Improvement of students' independent work in learning french during quarantine.....	23
Honcharenko O., Sirenko K. Current trends in youth employment in Ukraine	38
Danylchenko T. The place of the concept of “personal well-being” in the system of categories of positive psychology	52
Demianenko Yu., Mykhailenko O. Analysis of suicide behavior causes in context of psychoanalytical theory	70
Donii N. Hermeneutics as a methodology of sociohumanities	80
Kukhar T., Volevakha I. Psychological personality resources in the conditions of modern challenges	94
Miroshnychenko O. Psychological features of self-regulation of heads of penitentiary institutions of the State Penitentiary Service of Ukraine.....	105
Pylypenko V., Kostiuchenko M. Education of independence of cadets and students in the process of physical education.....	121
Shenderuk O. Features of informal education development in Ukraine ..	130
Shcherbata V., Borets Yu. Peculiarities of students' assessment of psychological safety of educational space	140
Nabok A., Borysenko I. An overview on teaching english as a second language to adults (based on eu experience of «IC-ENGLISH» platform).....	150

УДК 378.147=111

DOI 10.32755/sjeducation.2020.02.007

ВИМОГИ ДО РІВНЯ ВОЛОДІННЯ КУРСАНТАМИ ЕКОНОМІЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ АНГЛОМОВНОЮ ГРАМАТИЧНОЮ КОМПЕТЕНТНІСТЮ

Биконя Оксана Павлівна, доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов,

Академія Державної пенітенціарної служби
(14000, Україна, м. Чернігів, вулиця Гонча, 34,

e-mail: oksanabikonya@ukr.net)

ORCID: 0000-0002-8865-8792

У статті обґрунтовано особливості формування в курсантів економічних спеціальностей англomовної граматичної компетентності під час аудиторної та позааудиторної роботи в навчанні англійської мови, передусім, англійської мови професійного спрямування.

Мета статті – обґрунтувати вимоги щодо рівня володіння англomовною граматичною компетентністю курсантами економічної спеціальності на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти з галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» (Шифр за ОПП: 051 «Економіка»), які навчаються в Академії Державної пенітенціарної служби.

Методологія статті. Висвітлення теоретичних положень містить аналіз наявних методів та підходів організації навчання курсантів економічних спеціальностей англійської граматики. Теоретико-методологічною основою статті є загальні положення дидактики вищої школи і методики навчання іноземних мов, підходи науково-педагогічного пошуку, теоретико-методологічні засади, на яких ґрунтується методика навчання майбутніх економістів англomовної граматики на різних етапах навчання в Академії Державної пенітенціарної служби.

Результати. Визначення вимог щодо рівня володіння англomовною граматичною компетентністю відбувається згідно з етапами навчання майбутніх економістів англійської мови в Академії Державної пенітенціарної служби на першому та другому курсах. У статті використаний критичний аналіз вітчизняних та іноземних педагогічних, лінгвістичних і методичних літературних джерел із теми, що досліджується, освітніх документів, навчальних програм. На основі досліджень зазначено, що зміст англomовної граматичної компетентності містить граматичні декларативні та процедурні знання, навички та мовну усвідомленість.

Практичне значення здобутих результатів полягає у визначенні змісту англomовної граматичної компетентності, передусім граматичних декларативних та процедурних знань, граматичних навичок та мовної усвідомленості в курсантів економічної спеціальності на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти з галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» (Шифр за ОПП: 051 «Економіка»), які навчаються на першому та другому курсах в Академії Державної пенітенціарної служби.

Уточнені вимоги щодо рівня володіння англомовною граматичною компетенцією потрібно враховувати в організації навчально-виховної діяльності, яка покликана сприяти забезпеченню реалізації мети навчання майбутніх економістів.

Значення (оригінальність). Наукове значення дослідження характеризується презентацією нового бачення формування англомовної граматичної компетентності згідно з професійною тематикою англійської мови професійного спрямування під час аудиторного та позааудиторного навчання курсантів економічних спеціальностей на першому та другому курсах в Академії Державної пенітенціарної служби.

Ключові слова: майбутні економісти, англійська мова, граматична компетенція, граматичні декларативні знання, граматичні процедурні знання, граматичні навички, мовна усвідомленість.

THE REQUIREMENTS OF FUTURE ECONOMISTS' ENGLISH GRAMMAR COMPETENCE

Bykonja Oksana, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the Department of Foreign Languages,
Academy of the State penitentiary service
(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha street, 34,
e-mail: oksanabikonya@ukr.net)
ORCID: 0000-0002-8865-8792

The article substantiates the peculiarities of the formation of English grammar competence during classroom and extracurricular work in teaching cadets of economic specialties' English, especially English for Specific Purposes.

The purpose of the article is to determine the requirements for the formation of English grammar competence in accordance with the preparation of cadets of economic specialties' in the field of knowledge of 05 "Social and behavioral sciences" (051 «Economics») while teaching them English for Specific Purposes.

Methodology. Theoretical statements of this work involves analysis of existing methods and approaches to the organization of teaching cadets of economic specialties' English grammar. It is defined the requirements according to the stages of teaching English at the Academy of the State Penitentiary Service in the first and second years. The theoretical and methodological basis of this article includes the general background of higher school didactics and methods of teaching foreign languages, approaches to scientific and pedagogical research, theoretical and methodological principles on which the methods of teaching English grammar to the cadets, future economists, at different stages while their studying at the Academy of State Penitentiary Service.

Results. In this article it is used a critical analysis of domestic and foreign pedagogical, linguistic and methodological literature on the research theme, educational documents, curricula. Based on the research, it is noted that the content of linguistic competences includes declarative and procedural knowledge, skills and language awareness. It is determined that the effectiveness of the development of

professional oral and written communication skills in English must be done according to the level of formation of students' grammatical competence.

Practical implications. *It is pointed out that these requirements of English grammar competence's level should be taken into account in the organization of future economists' educational activities, which is designed to help ensure the realization of the aim of teaching them in the Academy. Further improvement of grammatical competence occurs in the process of mastering English communicative competence at the cadets' classroom activities and self-study work. It is necessary to use grammatical phenomena in educational materials while teaching cadets English for Specific Purposes.*

Value (originality). *The value of the study is characterized by the presentation of a new vision of the formation of English grammar competence during classroom and extracurricular work while teaching cadets of economic specialties English and English for Specific Purposes.*

Key words: *teaching English, grammar competence, future economists, grammar declarative knowledge, grammar procedural knowledge, grammar skills, language awareness.*

Постановка проблеми. Навчання англомовного професійного спілкування курсантів економічної спеціальності в Академії Державної пенітенціарної служби містить усне та письмове навчання фонетичної, лексичної та граматичної сторін іноземної мови. Вони знаходяться в певному взаємозв'язку і взаємозалежності один від одного, тому навчати фонетиці, лексиці та граматиці необхідно в органічному зв'язку, а не ізольовано. Разом з тим граматична сторона англійської мови відіграє провідну роль у навчанні іноземної мови, оскільки граматики є одним з важливих засобів, що забезпечує англомовну усну та писемну комунікацію. Згідно з чинною програмою курсанти повинні оволодіти англомовною комунікативною компетентністю на рівні, що дозволяє практично використовувати англійську мову як під час мовленнєвої професійної (виробничої та наукової) діяльності, так і для самоосвіти [8–9].

Ці складні завдання повинні вирішуватися шляхом чіткої методичної організації процесу навчання іноземних мов, врахування психологічних особливостей навчання курсантів, обліку рідної та англійської мов.

Спостереження за мовленням курсантів англійською мовою на початковому етапі дозволяє констатувати, що існує низка істотних недоліків. Рівень володіння англійського мовлення, зокрема граматики, дуже низький, курсанти допускають велику кількість по-

милок у вживанні прийменників, артиклів, займенників, видо-часових форм дієслова тощо. Висловлювання курсантів продукуються на обмеженій кількості граматичних структур, порушується їх оформлення, що веде до порушення англомовної комунікації.

Згідно з дослідженням А. Ю. Широких, навчання англомовної граматики – це проблема вибору між дедуктивним та індуктивним способом представлення мовних явищ [12]. Науковець зауважує, що незважаючи на розробленість і широке висвітлення цієї проблеми, залишаються питання, щодо відсутності різноманітності дієслівних і віддієслівних форм в академічному дискурсі, що веде до «дискримінації» граматичного на користь лексичного матеріалу в навчанні студентів-економістів професійно-орієнтованої англійської мови [12].

А між тим статистичний аналіз англомовних економічних джерел показує, що видо-часові форми дієслова представлені, в основному, англомовними простими часами активного стану; мають практично однакову частотність різних форм дієслова, високий відсоток вживання модальних конструкцій та дієслова «to be», дієслів у пасивному стані, інфінітивні, дієприкметникові та герундіальні звороти тощо [6; 13–32].

Навчання курсантів англомовної граматики – це процес, що вимагає від викладача Академії неймовірного терпіння, вміння донести матеріал дохідливо, бажання навчити цього складного мовного явища, уникаючи монотонності та нудьги під час практичних занять.

Як показує практика, проведення занять з англійської мови, а також результати проміжного і підсумкового тестувань під час навчання курсантів англійської мови на першому та другому курсах Академії, саме граматичні завдання викликають більшість труднощів. У цих завданнях курсанти допускають більшу кількість помилок, ніж у завданнях для навчання аудіювання та лексики тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання граматики є сьогодні однією з важливих проблем методики навчання майбутніх економістів англійської мови та сучасної методики викладання іноземних мов зокрема. Проблему формування граматичної компетентності в нашій країні та за кордоном досліджували такі вчені-методисти, як С. Божик, Н. Беліна, О. Вовк,

С. Девятова, З. Кісельова, А. Королькова, Е. Кузнецова, Е. Латипова, М. Міронова, О. Москальська, С. Нестерова, Ю. Пассов, А. Петруль, І. Рахманов, Н. Скляренко, Т. Стеченко, Л. Черноватий, С. Шатілов, J.C. Richards, J. Elliott, N. Hufton, L. Illushin, Th. Rodgers, W. Willis та ін. Зауважимо, що незважаючи на значну увагу науковців до зазначеної проблеми, необхідно констатувати, що виникає необхідність створення методики формування англомовної граматичної компетентності в курсантів економічної спеціальності, які навчаються в Академії Державної пенітенціарної служби.

У межах нашої статті визначаємо **мету** – обґрунтувати вимоги щодо рівня володіння курсантами економічної спеціальності англомовною граматичною компетентністю.

Виклад основного матеріалу. У контексті нашого дослідження, слідом за Н. К. Скляренко, трактуємо англомовну граматичну компетентність, як спроможність курсанта до правильного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших [11]. Англомовна граматична компетентність містить складну та динамічну взаємодію декларативних та процедурних знань, рецептивних та репродуктивних навичок та граматичну усвідомленість. Граматичні декларативні та процедурні знання являють собою знання форми, значення, вживання та мовленнєвої функції граматичної структури [5–7]. Граматичні рецептивні та репродуктивні навички, слідом за Ю. І. Пасовим, визначаємо як синтезовані дії з добору моделі, адекватної мовленнєвому завданню в конкретній ситуації та коректному оформленню мовленнєвої одиниці будь-якого рівня, що є однією з умов здійснення мовленнєвої діяльності [10]. Згідно з дослідженням Н. К. Скляренко та І. П. Задорожної, англомовна граматична усвідомленість є складником загальної англомовної здатності людини і містить здатність розмірковувати над процесами формування своєї граматичної компетентності, свідомо реєструвати та розпізнавати граматичні структури в усному та писемному мовленні англійської мови, їхні особливості і закономірності утворення та функціонування; аналізувати граматичну сторону свого мовлення та мовлення інших; фіксувати та аналізувати

причини відхилення від норми; здійснювати контроль використання граматичних засобів у мовленні, спостерігати за вживанням граматичних структур та створювати власні вербальні і схематичні правила їх вживання [5; 11].

Англомовна граматична компетентність курсантів економічної спеціальності цілеспрямовано формується протягом двох років навчання в Академії Державної пенітенціарної служби, на четвертому курсі курсанти мають лише вдосконалювати ці навички під час усного та писемного спілкування англійською мовою.

Проаналізувавши програми економічних закладів вищої освіти, підручники, посібники для студентів економічних спеціальностей, ми визначаємо, що до кінця навчання англійської мови професійного спрямування курсанти та студенти повинні правильно вживати артиклі з термінами англійської мови; правильно використовувати англомовні граматичні форми іменника, прикметника; правильно вживати числівники для позначення чисел, дат, телефонних номерів тощо; вживати дієслова в певному часі і стані відповідно до мети ділової англомовної комунікації; будувати розповідні, питальні, питально-заперечні і наказові речення відповідно до мети ділової комунікації та характеру мовленнєвого акту; використовувати модальні дієслова для передачі різних відтінків значень; правильно використовувати дієприкметники, інфінітиви, герундії, їх форми та конструкції з ними в різних реєстрах і ситуаціях ділового спілкування [4; 8–9].

Курсанти та студенти повинні опанувати знання про: вживання означеного/неозначеного артиклів з англомовними термінами; англомовні граматичні категорії іменника й прикметника; види числівника; способи дієслова; значення активного і пасивного станів; форми і значення модальних дієслів; форми інфінітива, герундія, дієприкметника; їх функції, конструкції в реченні; типи запитань; правила перетворення прямої мови в непряму; реальну/нереальну умови; про те, як: висловлювати твердження, запитання, заперечення в різних часових формах активного та пасивного станів; як передати різні дії в активному та пасивному станах; як порівнювати предмети з однаковою та різною мірою якості; як висловити здатність, можливість, припущення, дозвіл, неймовірність, сумнів, докір, необхідність, заборону, емоційну

пораду, погрозу, попередження, обіцянку, ввічливе прохання за допомогою модальних дієслів; як перетворити пряму мову в непряму; як висловити реальну/нереальну умови [4; 8–9].

Розглянемо вимоги до володіння англомовної граматичною компетентністю курсантів з переліком декларативних і процедурних знань та рецептивних і репродуктивних навичок, якими потрібно оволодіти курсантам і студентам на першому та другому курсах.

Зауважимо, що на першому курсі ми виносимо такі теми з граматики [2–3], як:

– у першому семестрі:

ТЕМА 1. LET'S GET ACQUAINTED. Граматика: Артикль (означений, неозначений). Іменник (утворення множини іменників, присвійний відмінок).

ТЕМА 2. MY WORKING DAY AS A CADET. Граматика: The verbs «to be», «to have»; there is (are) (в усіх часах групи Simple).

ТЕМА 3. EDUCATION. Граматика: Прикметник. Ступені порівняння прикметників. Прислівник. The Present Simple Tense. Типи речень та порядок слів у реченні.

ТЕМА 4. MY FUTURE PROFESSION. Граматика: The Past Simple Tense. Займенники (особові, присвійні, вказівні, зворотні, неозначені, кількісні).

ТЕМА 5. READING RESOURCES IN THE ECONOMISTS' LIFE. Граматика: The Future Simple Tense. Кількісні та порядкові числівники;

– у другому семестрі:

ТЕМА 6. THE ECONOMISTS' BUSINESS COMMUNICATION. Граматика: Participle I. The Present Progressive Tense. Зворот «be going to». The Past Progressive Tense.

ТЕМА 7. BUSINESS ETIQUETTE. Граматика: The Future Progressive Tense. Дієслова, які не вживаються в Progressive Tenses. Способи вираження майбутнього часу.

ТЕМА 8. THE ECONOMISTS' FORMAL MEETINGS. Граматика: The Present Perfect Tense. Comparative Use of the Past Simple and The Present Perfect Tenses.

ТЕМА 9. THE ECONOMIST AND PRISON INDUSTRY. Граматика: The Past Perfect Tense.

До декларативних знань на першому курсі відносимо такі знання:

– у першому семестрі: вживання означеного/неозначеного артиклів; класифікація іменників; вживання іменників без артикля; граматичні категорії іменника (категорія числа, роду, відмінка); вживання «to be», «to have»; there is (are) в усіх часах групи Simple; граматичні категорії прикметника; граматичні категорії прислівника; вживання ступенів порівняння прикметника/прислівника; порядок слів у реченні; типи речень; типи запитань; види і граматичні категорії займенника; види числівника; значення часових форм (Simple Tenses);

– у другому семестрі: значення часових форм (Progressive Tenses); вживання зворота «be going to»; значення дієслів, які не вживаються в Progressive Tenses; способи вираження майбутнього часу; значення часових форм (Present та Past Perfect Tenses); порівняльні характеристики вищезазначених часів.

Англомовні граматичні процедурні знання містять такі знання: як вживати означений та неозначений артиклі у своєму мовленні; як сторювати та вживати іменники; як вживати «to be», «to have»; there is (are) в усіх часах групи Simple; як порівнювати предмети з однаковою та різною мірою якості; «to be», «to have»; there is (are) в усіх часах групи Simple; як вживати прислівники у реченнях; як вживати числівники; як вживати займенники; як вживати зворот «be going to»; як висловлювати твердження, запитання, заперечення у різних часових формах (Simple, Progressive, Present та Past Perfect Tenses).

Граматичні рецептивні навички англійської мови містять такі навички:

– розуміти значення іменників, вжитих з означеним/неозначеним артиклем чи без нього;

– розуміти граматичні форми іменника, прикметника, прислівника, займенника;

– розуміти значення числівника, який позначає числа, дати, телефонні номери тощо;

– розуміти значення різних часових форм (Simple, Progressive, Present та Past Perfect Tenses).

Англомовні граматичні репродуктивні навички містять такі навички:

- правильно вживати артиклі;
- правильно використовувати граматичні форми іменника, прикметника, прислівника, займенника;
- правильно вживати числівник для позначення чисел, дат, телефонних номерів тощо;
- вживати дієслова у Simple, Progressive, Present та Past Perfect Tenses відповідно до мети комунікації;
- створювати розповідні, питальні, питально-заперечні і наказові речення в Simple, Progressive, Present та Past Perfect Tenses відповідно до мети комунікації та характеру мовленнєвого акту.

На другому курсі курсанти опановують такі теми [1]:

Тема 1. Economics. Граматика: Revising Present Tenses.

Тема 2. Microeconomics and macroeconomics. Граматика: Revising Present Perfect and Past Simple Tenses.

Тема 3. History of economic thought. Граматика: Revising Past Tenses.

Тема 4. Economic Systems. Граматика: The Future Perfect Tense.

Тема 5. Business. Граматика: The Present Perfect Continuous Tense.

Тема 6. Forms of ownership. Граматика: The Past Perfect Continuous Tense.

Тема 7. A sole proprietorship. Граматика: The Future Perfect Continuous Tense.

Тема 8. Partnership. Граматика: Passive Voice.

Тема 9. Corporation. Граматика: Sequence of Tenses.

Тема 10. Line and staff positions. Граматика: Modal verbs (can/could/be able to).

Тема 11. Correctional Organizations: Inmates, Employment, Expenditures.

Граматика: Modal verbs (may/might/be allowed to).

Тема 12. Business Financing. Граматика: Modal verbs (must/have to/ be to/ought to/ need).

Тема 13. Money. Граматика: Non-finite forms of the verbs. The Infinitive.

Тема 14. Accounting. Граматика: Non-finite forms of the verbs. Complex Object.

Тема 15. Business Banking and Capital. Граматика: Non-finite forms of the verbs. Complex Subject.

Тема 16. Marketing. Граматика: Non-finite forms of the verbs. The Participle.

Тема 17. Wholesaling. Retailing. Граматика: Non-finite forms of the verbs. The Gerund/ing-form.

Тема 18. Pricing, budget and budgeting prison. Граматика: Складнопідрядні речення. Типи підрядних речень. Умовні речення.

До англомовних граматичних декларативних знань на першому курсі відносимо такі знання: значення часових форм (Future Perfect Tenses, Perfect Continuous Tenses); значення активного і пасивного станів; правила перетворення прямої мови в непряму; форми і значення модальних дієслів; другорядні члени речення; складносурядне речення; складнопідрядне речення; форми інфінітива; функції інфінітива в реченні; конструкції з інфінітивом; форми герундія; функції герундія в реченні; герундіальні комплекси; форми дієприкметника та функції дієприкметника в реченні; конструкції з дієприкметником; синтаксичні особливості іменника, прикметника, прислівника, займенника, дієслова, невербальних форм та конструкцій із ними.

Англомовні граматичні процедурні знання містять такі знання: як висловлювати твердження, заперечення та запитання в різних часових формах активного і пасивного станів; як передавати та створювати минулу, теперішню, майбутню, постійну, повторювану, тривалу, доконану дію в активному та пасивному станах; як перетворити пряму мову в непряму; як висловити ввічливе прохання, сумнів, докір, неймовірність, необхідність, заборону, пораду, погрозу, можливість, припущення, дозвіл, попередження тощо за допомогою модальних дієслів; як виразити реальну/нереальну умови.

Граматичні рецептивні навички англійської мови містять такі навички, як розуміти всі значення: різних часових форм; модальних дієслів; невербальних форм та конструкцій із ними; різних форм способів дієслова; різних синтаксичних структур; та

використовувати знання принципів синтаксичної організації англійської мови для розуміння, читання, написання усних чи письмових текстів.

Англомовні граматичні репродуктивні навички містять такі навички: адекватно використовувати способи дієслова та їхні форми, різні дієслова в певному часі і стані відповідно до мети комунікації; узгоджувати присудок із підметом у мовленні; створювати англомовні розповідні, питальні, питально-заперечні і наказові речення відповідно до мети комунікації та характеру мовленнєвого акту; використовувати модальні дієслова для передачі різних відтінків значень; використовувати знання принципів синтаксичної організації англійської мови в процесі комунікації; правильно використовувати невербальні форми та конструкції з ними в різних реєстрах і ситуаціях; правильно, точно та адекватно вживати різні синтаксичні структури.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку.

Таким чином, уточнені вимоги до рівня володіння англомовною граматичною компетентністю майбутніми економістами пенітенціарної служби потрібно враховувати під час організації навчально-виховного процесу з англійської мови, яка буде сприяти забезпеченню реалізації практичної мети навчання англійської мови у цьому освітньому закладі. Крім того, курсанти мають знати вимоги до рівня володіння цією компетентністю з метою визначення індивідуальних цілей.

Ефективність розвитку вмінь професійного усного та писемного спілкування англійською мовою зумовлюється рівнем сформованості у студентів *граматичної компетентності*.

Подальше вдосконалення граматичної компетентності відбувається у процесі формування англомовної комунікативної компетентності під час аудиторного та позааудиторного навчання курсантів англійської мови. Для цього необхідно забезпечити максимально можливу повторюваність у навчальних матеріалах уже відомих курсантам граматичних явищ і додаткове інтегроване відпрацьовування граматичного матеріалу в завданнях та вправах у процесі оволодіння англомовною комунікативною компетентністю.

Подальшим напрямком нашого дослідження буде створення вправ та завдань для навчання курсантів економічних спеціальностей англомовної граматики на четвертому курсі навчання в Академії Державної пенітенціарної служби України.

Список використаних джерел

1. Биконя О. П. Англійська мова: навчальний посібник. Чернівці: Академія Державної пенітенціарної служби, 2020. 280 с.
2. Биконя О. П. Англійська мова: навчальний посібник: Частина П. Чернівці: Академія Державної пенітенціарної служби, 2019. 174 с.
3. Биконя О. П. Англійська мова: навчальний посібник: Частина І. Чернівці: Академія Державної пенітенціарної служби, 2019. 246 с.
4. Биконя О.П. Організація самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: монографія. Чернівці: ЧНТУ, 2015. 432 с.
5. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки. Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка. 2011. 304 с.
6. Киселева З. А. Применение и роль творческих упражнений в обучении грамматике английского языка в вузе. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2018. Т. 7. № 27. С. 71–79.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
8. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0501 «Економіка і підприємництво». Київ: КНЕУ, 2003. 42 с.
9. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напряму 0501 «Економіка і підприємництво». Київ: КНЕУ, 2002. 51 с.
10. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Липецк, 1980. 477 с.
11. Склярєнко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 15–25.
12. Широких А. Ю. Сочетание индуктивных и дедуктивных методов в профессионально-ориентированном обучении английскому языку. *Перспективы науки и образования*. 2019. № 3 (39). С. 410–422.

13. A delicate moment for global economy. URL: <https://www.imf.org/en/News/Articles/2019/03/29/sp040219-a-delicate-moment-for-the-global-economy> (access date: 27.10.2020).

14. A Short Guide to Answering A Business Organizations Essay Question. URL: <https://prawfsblawg.blogs.com/prawfsblawg/2008/07/a-short-guide-t.html> (access date: 11.10.2020).

15. Analyze This! Debt Transparency. URL: <https://www.imf.org/external/mmedia/view.aspx?vid=5990686977001> (access date: 27.10.2020).

16. Author S. (2019). Money. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/page/journal/15384616/.../forauthors.html> (access date: 17.01.2020).

17. Basics of Marketing: Exercises and Activities (2020). URL: https://www.researchgate.net/publication/329143751_Basics_of_Marketing_Exercises_and_Activities (access date: 17.02.2020).

18. Bernazzani S. 18 Examples of Successful Co-Branding Partnerships (And Why They're So Great). URL: <https://blog.hubspot.com/marketing/best-cobranding-partnerships> (access date: 21.10.2020).

19. Bureau of Economic Analysis (2019). *Gross Domestic Product*. URL: <https://www.bea.gov/data/gdp/gross-domestic-product> (access date: 11.10.2020).

20. Bureau of Labor Statistics (2019). *Economic News Releases*. URL: <https://www.bls.gov/bls/newsrels.htm> (access date: 05.03.2020).

21. Bureau of Labor Statistics. *Consumer Price Index*. URL: <https://www.bls.gov/cpi/> (access date: 17.01.2020).

22. Chappelow J. Economics: Overview, Types, and Economic Indicators. URL: <https://www.investopedia.com/terms/e/economics.asp> (access date: 19.11.2020).

23. Climbing Out of Debt. URL: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2018/03/alesina.htm> (access date: 27.10.2020).

24. Crisis! Ireland calls the IMF. URL: <https://www.imf.org/external/Pubs/FT/fandd/>.

25. Dupont B. (2017). *The History of Economic Ideas: Economic Thought in Contemporary Context*, Chapter 1. Routledge, Taylor & Francis Group. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781315657028> (access date: 05.03.2020).

26. Dupont B. *The history of economic ideas. Economic Thought in Contemporary Context*, 1st Edition. URL: <https://www.routledge.com/The-History-of-Economic-Ideas-Economic-Thought-in-Contemporary-Context/Dupont/p/book/9781138101333> (access date: 19.01.2020).

27. Economic challenges in 2019. URL: <https://www.imf.org/external/mmedia/view.aspx?vid=5983669126001> (access date: 27.10.2020).

28. Federal Reserve (2019). Industrial Production and Capacity Utilization – G.17. URL: <https://www.federalreserve.gov/feeds/g17.html> (access date: 05.03.2020).

29. GoPro: Red Bull Stratos – The Full Story. URL: <https://www.thedrum.com/content/gopro-red-bull-stratos-full-story> (access date: 19.01.2020).

30. Regional Economic Outlook for Sub-saharan Africa. URL: <https://www.imf.org/en/Publications/REO/SSA/Issues/2017/05/03/sreo0517> (access date: 17.01.2020).

31. What Is Universal Basic Income? URL: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2018/12/pdf/what-is-universal-basic-income-basics.pdf> (access date: 27.10.2020).

32. Women and Economic Growth. URL: <https://www.imf.org/external/Pubs/FT/fandd/> (access date: 27.10.2020).

References

1. Bykonია, O. P. (2020), *English: textbook*, Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv.

2. Bykonია, O. P. (2019), *English language: textbook: Part II*, Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv.

3. Bykonია, O. P. (2019), *English language: textbook: Part I*, Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv.

4. Bykonია, O. P. (2015), *Organization of economic specialty students' independent extracurricular self-study work on English: monograph*, ChNTU, Chernihiv.

5. Zadorozhna, I. P. (2011), *Organization of independent work of future teachers of English from practical language training*, Ukraine: TNPU named after V.Hnatiuk, Ternopil.

6. Kiseleva, Z. A. (2018), Using and role of creative exercises in teaching English grammar in higher education, *Questions of teaching methods in the University*, Vol. 7, № 27, pp. 71–79.

7. Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities (2013) / in Nikolaieva, S.Yu. (Ed.), Lenvit, Kyiv.

8. Educational and qualification characteristic of Bachelor, Specialist and Master's degree in the field 0501 – "Economics and entrepreneurship" (2003), Ukraine: KNEU, Kyiv.

9. Educational-professional programme of training Bachelor, Specialist and Master's degree in the field 0501 – "Economics and entrepreneurship" (2002), Ukraine: KNEU, Kyiv.

10. Passov, E. I. (1980), Theoretical bases of teaching foreign speaking language at secondary school, *Doctor's thesis*, Lipetsk.

11. Sklyarenko, N. K. (2010), Methods of schoolchildren's formation of foreign grammar competence, *Foreign languages*, № 4, pp. 15–25.

12. Shyrokykh, A. Yu. (2019), Combination of inductive and deductive methods in professionally-oriented teaching English, *Prospects for science and education*, № 3 (39), pp. 410–422.

13. A delicate moment for global economy, available at: <https://www.imf.org/en/News/Articles/2019/03/29/sp040219-a-delicate-moment-for-the-global-economy> (accessed 27.10.2020).

14. A Short Guide to Answering A Business Organizations Essay Question, available at: <https://prawfsblawg.blogs.com/prawfsblawg/2008/07/ashort-guide-t.html> (accessed 11.10.2020).

15. Analyze This! Debt Transparency, available at: <https://www.imf.org/external/mmedia/view.aspx?vid=5990686977001> (accessed 27.10.2020).

16. Author S. (2019), *Money*, available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/page/journal/15384616/.../forauthors.html> (accessed 17.01.2020).

17. Basics of Marketing: Exercises and Activities (2020), available at: https://www.researchgate.net/publication/329143751_Basics_of_Marketing_Exercises_and_Activities (accessed 17.02.2020).

18. Bernazzani S. *18 Examples of Successful Co-Branding Partnerships* (And Why They're So Great), available at: <https://blog.hubspot.com/marketing/best-cobranding-partnerships> (accessed 21.10.2020).

19. Bureau of Economic Analysis (2019), *Gross Domestic Product*, available at: <https://www.bea.gov/data/gdp/gross-domestic-product> (accessed 11.10.2020).

20. Bureau of Labor Statistics (2019), *Economic News Releases*, available at: <https://www.bls.gov/bls/newsrels.htm> (accessed 05.03.2020).

21. Bureau of Labor Statistics, *Consumer Price Index*, available at: <https://www.bls.gov/cpi/> (accessed 17.01.2020).

22. Chapelow J. *Economics: Overview, Types, and Economic Indicators*, available at: <https://www.investopedia.com/terms/e/economics.asp> (accessed 19.11.2020).

23. Climbing Out of Debt, available at: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2018/03/alesina.htm> (accessed 27.10.2020).

24. Crisis! Ireland calls the IMF, available at: <https://www.imf.org/external/Pubs/FT/fandd/>.

25. Dupont, B. (2017), "The History of Economic Ideas: Economic Thought in Contemporary Context", Chapter 1, Routledge, Taylor & Fran-

cis Group, available at: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781315657028> (accessed 05.03.2020).

26. Dupont, B. *The history of economic ideas. Economic Thought in Contemporary Context*, 1st Edition, available at: <https://www.routledge.com/TheHistory-of-Economic-Ideas-Economic-Thought-in-ContemporaryContext/Dupont/p/book/9781138101333> (accessed 19.01.2020).

27. Economic challenges in 2019, available at: <https://www.imf.org/external/mmedia/view.aspx?vid=5983669126001> (accessed 27.10.2020).

28. Federal Reserve (2019), *Industrial Production and Capacity Utilization – G.17*, available at: <https://www.federalreserve.gov/feeds/g17.html> (accessed 05.03.2020).

29. GoPro: Red Bull Stratos – The Full Story, available at: <https://www.thedrum.com/content/gopro-red-bull-stratos-full-story> (accessed 19.01.2020).

30. Regional Economic Outlook for Sub-saharan Africa, available at: <https://www.imf.org/en/Publications/RE0/SSA/Issues/2017/05/03/sreo0517> (accessed 17.01.2020).

31. What Is Universal Basic Income? available at: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2018/12/pdf/what-is-universal-basic-income-basics.pdf> (accessed 27.10.2020).

32. Women and Economic Growth, available at: <https://www.imf.org/external/Pubs/FT/fandd/> (accessed 27.10.2020).

УДК 37.01/04:811.133.1

DOI 10.32755/sjeducation.2020.02.023

УДОСКОНАЛЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ

Голотюк Олена Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької
та романської філології факультету іноземних мов,

Херсонський державний університет

(73036, Україна, м. Херсон, вул. Перекопська, 164,

e-mail: gelena999@ukr.net)

ORCID: 0000-0002-2506-6909

Шмельова Римма Ігорівна,

молодший науковий співробітник відділу наукової діяльності
та міжнародного співробітництва,

Академія Державної пенітенціарної служби

(14000, Україна, м. Чернігів, вул. Гонча, 34,

e-mail: riyatsenko@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-7227-5511

У статті розглянуто особливості самостійної роботи під час вивчення іноземної мови в світлі останніх подій, спричинених пандемією, також проаналізовано вітчизняний досвід пошуку методів і форм самостійної роботи студентів з метою ефективного оволодіння іноземною мовою, визначено місце та роль самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти. Для вдосконалення самостійної роботи студентів з дисципліни «Практика усного та писемного мовлення французької мови» під час вивчення теми «Сучасне французьке кіно» проводиться робота з аутентичним французьким художнім фільмом «Bienvenue chez les Ch'tis». До перегляду фільму подається перелік розмовних висловлювань мовою шті в порівнянні з сучасною французькою мовою, семантизація яких відбувається неперекладним засобом. Запропоновано завдання для роботи з сучасною розмовною лексикою, завдання для перевірки розуміння переглянутого фільму, для складання синопсису та дискусії з проблематики фільму, тобто для вдосконалення монологічного мовлення з теми, а також для контролю набутої комунікативної компетенції. Також відповідно до запропонованих форм роботи автори виділили два види контролю: за процесом і результатом. У роботі автори наголосили на необхідності і важливості створення мотивації для студентів під час організації самостійної роботи в умовах карантину.

У статті запропоновано методичну розробку для навчання студентів під час самостійної роботи з метою розширення філологічного кругозору, знайомства з багатогранною культурою населення і різноманітністю діалектів сучасної французької мови, налагодження атмосфери в групі, створення мо-

тивації під час навчання. Виконання запропонованих авторами вправ організує подолання мовних та мовленнєвих труднощів, сприяє засвоєнню розмовної лексики, формуванню комунікативної компетенції на практичних заняттях з французької мови. Запропоновану методичну розробку під час вивчення французької мови можна використовувати як на заняттях в аудиторії, так і дистанційно за допомогою технічних засобів під час карантину.

Ключові слова: самостійна робота, аутентичний фільм, французька мова, мова шті, розмовна лексика, комунікативна компетенція.

IMPROVEMENT OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN LEARNING FRENCH DURING QUARANTINE

Golotiuk Olena, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Germanic and Romanic Philology

of the Faculty of Foreign Philology,

Kherson State University

(73036, Ukraine, Kherson, Perekopska st., 164,

e-mail: gelena999@ukr.net)

ORCID: 0000-0002-2506-6909

Shmelova Rymma, Junior researcher of the Department of Scientific
Activity and International Cooperation,

Academy of the State Penitentiary Service

(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha st., 34,

e-mail: riyatsenko@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-7227-5511

The purpose of the article is based on the revealing the effectiveness of the independent work for students in learning a foreign language during quarantine. The article focuses on the analysis of independent work of students, on the domestic experience of finding methods and forms of independent work for students in order to effectively master a foreign language, and also determines the place and role of independent work of students in higher educational institutions. In order to improve the independent work of students in the discipline "Practice of oral and written speech of French" while learning "Contemporary French cinema" there is work with an authentic French feature film "Bienvenue chez les Ch'tis". A list of colloquial expressions in the language of Shti is also attached after watching the film in order to compare with modern French the semanticization of which is a non-translatable. Also some tasks are offered, such as: tasks for working with modern colloquial vocabulary, tasks for checking the comprehension of the watched film, for compiling a synopsis and discussion on the problems of the film and improving the monologue on the topic, as well as for controlling the acquired communicative competences. The proposed methodological development in the learning of French can be used both in the classroom and remotely by technical means during quarantine. By independent work we understand the students' learning activities to perform the tasks of the teacher, or at his own request, which is aimed at consolidat-

ing, expanding and deepening previously acquired knowledge, as well as the assimilation of new material.

Thus, during independent work students have a variety of methods and ways to learn a foreign language in distance learning during quarantine: performing exercises on semanticization and commenting on conversational cliches, conversation and answers to questions to test comprehension drawing up a synopsis according to the proposed plan. All this facilitates the work of students to watch modern authentic French film, organize them to overcome language and speech difficulties, promote the acquisition of colloquial vocabulary, the formation of communicative competence in practical classes in French on "Modern French cinema". Such work requires a lot of effort and its effectiveness depends on the student's desire to learn and expand their own "horizons" of competencies.

The analysis of the article results provides further coverage of the problem and its latitude, as a university student must not only gain knowledge of the subject of the program, master the skills and abilities to use this knowledge, research methods, but also be able to acquire new scientific knowledge.

Key words: *independent work, authentic film, French, Ch'ti language, colloquial vocabulary, communicative competence.*

Постановка проблеми. Основне завдання вищої освіти полягає в підготовці спеціаліста, який уміє самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх у практичній діяльності, а також здатного до саморозвитку, самоосвіти тощо. Так, актуальність проблеми полягає в тому, що студент закладу вищої освіти повинен не тільки отримувати знання з предмета програми, опановувати вміння і навички використання цих знань методами дослідницької роботи, а й уміти самостійно здобувати нові наукові знання. Тим більше, що у сучасного студента є можливість навчатися дистанційно за допомогою технічних засобів. У зв'язку з цим усе більшого значення набуває самостійна робота студентів. Цій проблемі приділяється особлива увага в літературі з педагогіки, психології та методики викладання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти самостійної роботи студентів як найважливішої складової організації навчального процесу у ЗВО, організаційно-методичні засоби забезпечення самостійної роботи студентів розглянуто у чисельних дослідженнях педагогів В. Бондара, Г. Гецова, О. Щербакової, В. Козакова, А. Соколова, І. Драча, І. Ісаєвої та інших.

Формулювання цілей статті полягає в розкритті ефективності застосування самостійної роботи для студентів при вивченні іноземної мови під час карантину.

Виклад основного матеріалу. Під самостійною роботою ми розуміємо навчальну діяльність студента з виконання завдань викладача, або за власним бажанням, яка спрямована на закріплення, розширення та поглиблення раніше отриманих знань, а також на засвоєння нового матеріалу. Самостійна робота студентів у виші є одним із найважливіших елементів здобуття знань та вмінь. Необхідно зазначити, що у ЗВО студент покликаний перш за все здобувати знання, які передбачені навчальною програмою, а викладач – керувати навчальним процесом, консультувати студентів, надавати їм методичну допомогу і контролювати успішність і якість знань, умінь та навичок. Самостійна робота студентів під час вивчення іноземної мови, підходи до якої потребують докорінних змін, на сучасному етапі повинні стати основою вищої освіти, важливою частиною процесу підготовки фахівців. Як складне педагогічне явище – це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять. Як бачимо, мета самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси особистості і засвоєння знань, умінь, навичок [1, с. 188].

Систематична, керована викладачем самостійна діяльність студента стає домінантою в сучасних умовах переходу до ступеневої підготовки фахівців.

Самостійну роботу студента (СРС) залежно від місця і часу проведення та характеру керівництва нею з боку викладача і способу контролю за її результатами поділяють на такі види: СРС під час основних аудиторних занять (лекцій, семінарів, лабораторних робіт); СРС під контролем викладача у формі планових консультацій, заліків та іспитів; позааудиторну СРС під час виконання студентом домашніх завдань навчального і творчого характеру.

Основні форми організації СРС визначаються такими параметрами: зміст навчальної дисципліни; рівень освіти і ступінь підготовленості студентів; необхідністю впорядкування навантаження студентів під час самостійної роботи. Форми СРС мо-

жуть бути такими: реферати; семестрові завдання; курсові роботи; атестаційні роботи бакалавра, спеціаліста та магістра.

Відповідно до цих форм виділяють два види контролю: за процесом і за результатом. Контроль за процесом передбачає пильну увагу за кожним «кроком» виконуваної діяльності. При цьому поточна діяльність порівнюється з еталонною, запрограмованою діяльністю. Контроль за результатами передбачає повну свободу студентів у здійсненні процесу діяльності, але ставить їх перед необхідністю вчасно подати конкретний результат. Такий контроль доцільний щодо самостійної роботи, бо кінцевий її результат завжди відображений у конкретних виконаннях (конспект, реферат, усна відповідь тощо). Розглядають три рівні самостійної роботи під час вивчення іноземної мови [2]:

1. Самостійна робота студентів 1-го рівня – сукупність пізнавальних дій суб'єкта навчання щодо засвоєння знань, видів та способів діяльності в конкретній предметній галузі. СРС 1-го рівня в будь-якій формі організації навчання (лекції, семінари, контрольні роботи тощо) не залежить від присутності чи відсутності викладача й найкраще формує розумові дії як акт мислення. СРС-1 забезпечує засвоєння предметних знань, навичок, умінь, формує певний енциклопедизм навчання, але не передбачає самостійного використання набутого.

2. Самостійна робота студентів 2-го рівня (СРС-2) – сукупність самостійних дій суб'єкта навчання над предметом, задана з метою отримання певного продукту, результату. СРС-2 додатково до СРС-1, яка є складовою цього рівня, формує певні навички та вміння самостійно використовувати засвоєні знання для використання певних завдань, що забезпечує надійний «виконавський» рівень підготовки фахівців.

3. Самостійна робота 3-го рівня (СРС-3) – сукупність самостійних дій суб'єкта навчання в певних умовах за схемою організаційно-психологічної структури діяльності студентів, що містить: визначення власної мети та планування шляхів її досягнення; мотивацію, визначення процесу дій з обраним предметом; самоконтроль та корекцію дій для досягнення заздалегідь визначеної мети [2]. Із визначення СРС-3 можна дійти висновку, що саме цей рівень роботи повною мірою відповідає

поняттю самостійної роботи за системно-діяльнісним підходом. Крім того, СРС-3 вбирає в себе два попередні рівні. СРС-3 дає змогу реалізувати цілі вищої школи щодо підготовки ініціативних, активних, творчих фахівців. Саме у самостійній роботі третього рівня студент реалізує всі можливі функції управління власною діяльністю.

При організації СРС велику роль відіграє створення мотивації студентів. Розрізняють три види мотивації:

1. Зовнішню мотивацію – залежність професійної кар'єри від результатів навчання у виші.

2. Внутрішню мотивацію – схильності студента, його здатності до навчання у виші. Нею можна керувати в період довузівської підготовки шляхом використання тестів під час вибору спеціальності.

3. Процесуальну (навчальну) мотивацію. Виявляється в розумінні студентом корисності виконуваної роботи.

Для ефективності СРС необхідно виконати низку умов: забезпечення правильного поєднання аудиторної і самостійної роботи; методично правильна організація роботи студента в аудиторії і поза нею; забезпечення студентів необхідними методичними матеріалами з метою перетворення процесу самостійної роботи в процес творчий; контроль за організацією і перебігом самостійної роботи і заходів, що заохочують студента за її якісне виконання.

Під час карантину одним з видів самостійної роботи під час вивчення іноземної мови може бути фільм. Викладачам французької мови й студентам пропонуємо методичну розробку для засвоєння розмовної лексики під час перегляду французького фільму «*Bienvenue chez les Ch'tis*» («Добро пожалувати!»), текстовий матеріал якого несе значний пізнавальний, розвивальний та виховний потенціал.

Це французький комедійний фільм, знятий у 2008 році режисером Дані Буном за власним сценарієм. Головний герой, Філіп Абрамс, начальник поштового відділення на півдні Франції в Салон-де-Прованс, робить усе для того, щоб отримати призначення по службі на Лазурний берег, райський куточок поблизу Марселя. Однак за службове порушення його відправляють на

два роки в Берг на Північ Франції. Для людей з Півдня, зі своїми стереотипами, Північ – це жах, полярний регіон, населений грубими істотами, що розмовляють незрозумілою мовою шті.

Мова *ch'ti* дуже схожа на французьку, різниця лише в достатку м'яких і шиплячих звуків, у перестановці складів у деяких словах, а також у своєрідній інтонації, яка залишається висхідною, незважаючи на тип речення. Характерна особливість цього діалекту: жителі півночі вимовляють звичайне французьке "с" як "ш" і "ш" як "к". Крім цього, звук "а" звучить як "а" тільки в закритому складі, а у відкритому він перетворюється в "о" – тобто слово кока-кола там звучить як *cococolo*.

Фільм розширює не тільки географічний, але й філологічний кругозір, знайомить нас з багатогранною культурою населення і різноманітністю діалектів сучасної французької мови. Фільм актуальний для кожної країни, де в рамках однієї національної мови, мирно уживаються і інші мови мультинаціональних регіонів. Особливо корисний фільм для тих, хто вивчає французький мову, оскільки він рясніє розмовними виразами, неперекладними каламбурами і тонким французьким гумором.

Для самостійної роботи студентів, які вивчають французьку мову, можуть бути запропоновані такі вправи:

1. До перегляду фільму прочитайте фрагмент статті: «*CHTI: Le parler du Nord Pas-de-Calais*», écrit par Fernand Carton et Denise Poulet.

2. Дайте відповідь на запитання:

– *Comment comprenez-vous le mot: CHTIMI ou CHTI?*

– *D'où vient ce mot?*

– *De quand date-t-il?*

– *Les Chtis, où habitent-ils?*

3. До перегляду фільму: прочитати та опрацювати лексику до фільму.

4. До перегляду фільму: перекласти та проаналізувати приклади розмовної французької лексики та лексики народу Півночі Франції.

5. Надати свої приклади використання, порівняти розмовну французьку лексику та лексику шті.

6. До перегляду фільму: ознайомитися із завданнями для зняття труднощів розуміння фільму.

7. Під час перегляду фільму: визначити та занотувати основні події.

8. Після перегляду фільму: опрацювати завдання тесту.

9. Після перегляду фільму: надати відповіді на запитання.

10. Скласти план переказу фільму.

11. Підготувати переказ фільму за допомогою синопсису (*par écrit*).

Devoir 1.

Avant de regarder le film, lisez l'article et répondez aux questions!

CHTI: Le parler du Nord Pas-de-Calais

(par Fernand Carton et Denise Poulet)

L'emploi de l'appellatif CHTIMI pour désigner les gens du Nord-Pas-de-Calais est de plus en plus répandu sous la forme apocopée CHTI. D'où vient ce mot? De quand date-t-il? La théorie de Gaston Esnault (Le poilu tel qu'il se parle, 1919) était que les créations verbales furent peu nombreuses pendant la guerre de 1914–1918. Il cite «le ch'timi, français du Nord et du Pas de-Calais, picard, wallon» et indique que «le mot aurait été usuel avant 1914». Sans apporter aucune preuve, il généralise une théorie fondée sur certains sobriquets militaires désignant des régions d'origine: mahaut (bas-breton), bonhomme (normand), hildepute (béarnais, landais). Mais on a prouvé que pigouil (girondin) et grelu (haut-alpin) datent de 1915 et que boueux (marnais) n'est pas antérieur à 1917. Nous sommes de l'avis d'Albert Dauzat (Largot de la guerre, 1919) qui a montré que les mots nouveaux formaient un contingent important dans les longues listes qu'il avait reçues. Chtimi est de ceux-là. Aucun écrivain, dialectologue ou «patoisant» n'a utilisé ni même signalé ce moi avant 1914. Nous avons relevé de nombreuses attestations, mais seulement à partir de 1915 et sous des formes variables: timi, s'timi chetimi, ch'ti mie, ch tismis. C'est le grand succès des Croix de bois de Roland Dorgelès (Prix Fémina 1919), qui fit connaître le mot, considéré comme nouveau, dans le grand public, grâce au personnage de Broucke, «le gars de ch'Nord, ch'timi aux yeux d'enfant». Ce terme est amusant, bien typé mais énigmatique. Écartons des explications fondées sur la croyance qu'une phrase fréquemment dite est à l'origine des sobriquets. L'une d'elles suppose une interrogation «ch'ti-mi?» (Est-ce moi?). Mais elle n'est pas particulièrement fréquente dans le Nord, où on dit plutôt en patois «Ch'est mi? Ch'est jou mi?». Une autre explication fait venir le mot de «Chétif de moi 1», expression non attestée

*dans la région pour la bonne raison qu'en ancien picard *cactivus a donné caitis «malheureux» (avec le k dur caractéristique). C'est dans le Centre, une partie de la Bourgogne et de l'Ouest qu'on a ch'ti «pauvre, méchant»; un ch'ti gars est un jeune un peu turbulent dans ces patois-là, mais non en domaine picard (Mélanges d'onomastique, linguistique et philologie, I, 986, p. 108–112). Un sobriquet est un appellatif attribué par autrui. Un habitant de Montceau-les-Mines affirma en 1916 à un soldat du 33^{ème} Régiment d'Infanterie (recruté dans le Nord avant 1915). que ses compatriotes aimaient bien les gars du Nord et que ce surnom leur avait été donné par eux (M. Lateur). «Nêtes-vous pas toujours avec vos ti et vos mi?» (M. Lateur, Lexique des parlers populaires des régions minières d'Artois, 1951). Effectivement, dès le moyen âge, les picards se distinguaient par des singularités phonétiques et grammaticales. Il s'agit bien d'une création plaisante que les linguistes appellent «mot-valise», amalgame d'une suite de mots en un seul mot: che «ce» ou «le» + ti «toi» (latin tibi) + mi «moi» (latin mihi). C'est ainsi que les mots bretons bara «pain» et gwin «vin» ont formé baragouin. Chtimi est aujourd'hui employé plus couramment que dans l'entre-deux-guerres. Il ne désigne plus seulement des soldats, et sa valeur péjorative s'est atténuée jusqu'à disparaître. Certains natifs, notamment des femmes, ont longtemps refusé d'être appelés ainsi. Mais aujourd'hui les nordistes ont exorcisé tout complexe d'infériorité, notamment dans les milieux sportifs, étudiants et militaires: ils emploient de plus en plus la forme réduite chti. Les argots usent fréquemment du vieux procédé de l'apocope: la der des der, la cafèt', le bide (bidon) etc.... C'est resté longtemps un sobriquet élastique dans son acception géographique, comme nous l'avons montré par une enquête (Etudes de langue et de littérature françaises, Nancy, 1980, p. 541–548). Il y a vingt ans, au sud de la Loire, chtimi désignait ceux qui vivent au nord de Paris. Un Parisien était fort surpris quand nous lui disions: «Un tel n'est pas du Nord, il est d'Amiens» Pour des gens de la Somme, de l'Oise et de l'Aisne, c'était seulement les nordistes, Flandre maritime exceptée.. Aujourd'hui, pour tous, un chtimi est un natif du NordPas-de-Calais ainsi désigné à cause de son accent, par opposition à franc picard, que revendiquent pour eux seuls les Picards de la Somme. Ce qui n'était qu'une taquinerie est devenu une sorte de totem. C'est avec fierté que de fervents régionalistes (bravo !) arborent à l'arrière de leur voiture un autocollant CHTI. Cela fait pendant au PIC des sudistes! L'apostrophe interne, marqueur de style oral plus que d'élision, n'est plus nécessaire. On emploie maintenant le mot comme adjectif: la cuisine chtie, un compact pur chti... Si notre sobriquet a fait fortune, c'est qu'il répond à un besoin d'identification, qu'il est de sonorité amusante. L'emploi de ce terme est aujourd'hui général pour désigner*

familièrement des gens mais aussi le picard parlé et écrit dans le Nord-Pas-de-Calais. Le Chtimi» de poche, par Alain Dawson (Assimil Evasion, 2002) connaît un grand succès. Ce patrimoine régional est essentiellement constitué par les vestiges d'un prestigieux dialecte du moyen âge. Au XIII^{ème} siècle, Arras était l'un des plus importants centres littéraires d'Europe grâce à ses poèmes et à son théâtre en franco-picard. Les parlers endogènes du Nord-Pas-de-Calais ne sont pas du français déformé: ils ont fait l'objet d'enquêtes minutieuses dont rendent compte les 660 cartes de notre Atlas linguistique et ethnographique picard (éditions du CNRS, 1989, 1997).

(Extrait de: "Le parler du Nord Pas-de-Calais" par Fernand Carton et Denise Poulet, 2^{ème} édition, Paris, Bonneton, 2006).

Devoir 2.

*Avant de regarder le film, travaillez le lexique!
Comparez les mots et expressions du langage parlé!
Apprenez le petit dico ch'ti-français!*

Français

Ch'ti

Les siens

Les chiens

C'est moi

Putain

Ici

ça va

Voiture

Cul

Rien

De la, de le

Ça

C'est ça

Maison

Quelque chose

Moi

Toi

Sud

Aussi

Mon petit

Goute

Bouche

Vous avez tort

Les chiens

Les siens

Ché mi

Vin dediousse

Ichi

Cha va

Carette

Chcul

Riench

Deu le

Cha

Ché ca

Barraque

Queque cause

Mi

Ti

Chude

Auchi

Min tio

Gouto

Bouc

Vous avo tort

<i>Galette de Pain</i>	<i>Faluche</i>
<i>Chaud</i>	<i>Co</i>
<i>Ça va, toi</i>	<i>Ca va, tísot</i>
<i>C'est quoi</i>	<i>Cok c'est</i>
<i>Ferme ta bouche ton nez va tomber</i>	<i>Ferme eut bouc ton nez va cerrer</i>
<i>dedans</i>	<i>edans</i>
<i>Un peu</i>	<i>Un tio pe</i>
<i>Tais-toi</i>	<i>Ferme e gif</i>
<i>Nouveau</i>	<i>Nouvio</i>
<i>Voir</i>	<i>Vir</i>
<i>Parler</i>	<i>Baver</i>
<i>Celui qui va</i>	<i>Chti qui va</i>
<i>Histoire, mensonge</i>	<i>Carabistouille</i>
<i>Jardin</i>	<i>Garedin</i>
<i>Acheter</i>	<i>Acater</i>
<i>Pleuvoir</i>	<i>Dracher</i>
<i>Pleurer</i>	<i>Brérer</i>
<i>C'était</i>	<i>Ceto</i>
<i>Beau</i>	<i>Bio</i>
<i>Idiot, con</i>	<i>Boubourse</i>
<i>Chaise</i>	<i>Cahielle</i>
<i>Endive</i>	<i>Chicon</i>
<i>Petite bite</i>	<i>Biloute</i>
<i>Grosse bite</i>	<i>Biroutte</i>
<i>Vas-y</i>	<i>Sace din</i>
<i>Je vous appelle et je vous confirme,</i>	<i>Je vous appelle et je vous dis koi</i>
<i>vous informe...</i>	
<i>Idiot</i>	<i>Babache</i>
<i>Un pastis</i>	<i>Un petit jauine</i>
<i>Regarder</i>	<i>Ravisser</i>

Devoir 3.

Pour mieux retenir le petit dico ch'ti-français, jouez au Jeu lexical!

Activité 1.

Voici une série de mots en ch'ti. Cherchez leur traduction en français standard dans la deuxième colonne.

- | | |
|---------------|--------------|
| 1. à démucher | a. à demain |
| 2. ache | b. acheter |
| 3. à dé | c. âge |
| 4. sins | d. découvrir |

5. barrique	e. demander
6. jonne	f. beaucoup
7. acater	g. joue
8. ed'mander	h. sans
9. gramint	i. maison
10. rojin	j. maman
11. balouffe	k. manger
12. gampe	l. raisin
13. minger	m. jambe
14. man	n. jeune

Ecrivez une lettre aux chiffres

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14

Activité 2. Le ch'ti – Jeu lexical

Voici une série de mots, d'expressions ou de phrases en 'ch'ti'. Essayez de les traduire en français standard:

- in messache
- eune valisse
- in biclo
- in chalon
- mi
- eune bir
- in cococolo
- Tes devros acouté davantache !
- I fait frod dehors.
- Assis-te sur inne caïelle.
- in boubourse
- Ferme eud gif. Eute langue va être usée qu' tes bras seront encore neufs !
- Cha va dracher !
- milliard du brun
- in kien
- Saque eud' dans !
- in tchiot biloute
- rin
- Cha va tiz'aut ?
- Quand un étranger vient vivre dans ch'nord, il brait deux fois : quand il arrive et quand il repart.

Activité 3. Comparaison du lexique nord-sud

Mettez les mots à côté des définitions qui conviennent. Notez dans la troisième colonne la région correspondante:

baraque à frites / beffroi / bouillabaisse / boubourse/ café chicorée / carillonneur / couillosti / fricadelle / genièvre / maroilles / pastis / soupe au pistou / tapenade.

Devoir 4.

Répondez aux questions pour le film «Bienvenue chez les Ch'tis»:

- 1. Quand ce film est-il sorti?*
- 2. Quel est le genre du film?*
- 3. Qui est le héros principal de ce film?*
- 4. Comment est sa famille ?*
- 5. Pourquoi sa femme est-elle toujours mécontente ?*
- 6. Où Philippe Abrams travaille-t-il?*
- 7. Pourquoi décide-t-il de jouer le rôle d'un handicapé?*
- 8. Pourquoi l'inspecteur est-il venu ?*
- 9. Qu'est-ce qui s'est passé, décrivez la scène dans le bureau de poste?*
- 10. Où Philippe Abrams est-il muté ?*
- 11. Sa femme part avec ?*
- 12. Qui parle du Nord de la France ?*
- 13. Quelle est la différence entre le Sud et le Nord d'après le conteur?*
- 14. Pourquoi Philippe Abrams a-t-il peur de cette mutation?*
- 15. Qu'est-ce qu'on étudie à la bibliothèque, à l'Internet?*
- 16. Qu'est-ce que sa femme lui donne pour la route?*
- 17. Beurgues c'est loin de sa maison?*
- 18. Que prend-il pour y aller?*
- 19. Qu'est-ce qui se passe sur l'autoroute?*
- 20. Avec quelle vitesse roule-t-il et pourquoi?*
- 21. Quelle chanson écoute-t-il chemin faisant?*
- 22. Correspond-t-elle à son humeur?*
- 23. Avec qui notre héros fait-il connaissance quand il arrive à Beurgues?*
- 24. Où passe-t-il la première nuit dans la ville de sa destination?*
- 25. Qui sont ses collègues? Qui joue ces rôles? Connaissez-vous ces acteurs?*
- 26. Qui joue le rôle d'Antoine et d'Annabelle?*
- 27. Dany Boon est-il seulement acteur dans ce film?*
- 28. Avec qui Antoine demeure-t-il ?*
- 29. Comment est sa maman ?*
- 30. Quel lien existe-t-il entre Antoine et Annabelle?*
- 31. Qu'est-ce que Philippe raconte à sa femme?*
- 32. Pourquoi décide-t-elle d'arriver à Beurgues?*

33. *Qu'est-ce que Julie, sa femme, voit, quand elle arrive chez son mari?*
34. *Où se passe l'action ?*
35. *Qu'est-ce que les collègues de Phillipe font ?*
36. *Pourquoi se comportent-ils d'une manière étrange ?*
37. *Quelle est sa réaction?*
38. *Qu'est-ce que Philippe et Julie décident de faire après ça?*
39. *Comment finit l'amour entre Antoine et Annabelle?*
40. *Combien de temps Julie, Philippe et leur fils habitent-ils à Bergues?*
41. *Quelle phrase était la phrase-clef que Antoine Bailleul a dite à Philippe Abrams?*
42. *Commentez cette phrase, est-elle vraie ou pas?*
43. *Quelle est l'idée maîtresse du film, à votre avis?*
44. *Pourquoi le film s'appelle «Bienvenue chez les Ch'tis»?*
45. *Qu'avez-vous appris de nouveau grâce à ce film?*
46. *Quelles sont les épisodes les plus ridicules d'après vous?*
47. *Comment avez-vous trouvé ce film?*
48. *Voudriez-vous voir encore ou avez-vous déjà vu des films avec la participation de ces acteurs?*
49. *En vous basant sur les questions données, faites votre propre synopsis (par écrit)!*

Devoir 5.

Racontez le film en détails d'après le synopsis proposé ou d'après votre propre synopsis (par écrit)!

Synopsis du film «Bienvenue chez les Ch'tis»

Philippe Abrams est directeur de la poste à Salon-de-Provence...

Il est marié à Julie, au caractère dépressif...

Pour lui faire plaisir, il veut obtenir une mutation sur la Côte d'Azur...

Il fraude mais il est démasqué. Comme punition il est muté à Bergues, une petite ville dans le Nord...

Pour les Abrams, c'est l'horreur: une région où il fait toujours froid et où on parle une langue bizarre 'le ch'timi'...

Il part seul, sans femme et fils et il découvre un endroit charmant...

Sa femme ne veut pas croire qu'il s'amuse dans le Nord et il commence à mentir... Durant quinze jours il s'éclate et un week-end sur deux il se fait choyer par sa femme qui surmonte peu à peu sa dépression...

Tout va bien, jusqu'au jour où Julie veut accompagner son mari...

Continuez !!!

...і таке інше.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок цього напрямку. Таким чином, ми виявили, що під час ви-

конання самостійної роботи студенти мають різноманітні методи і способи вивчення іноземної мови на дистанційному навчанні під час карантину. Виконання вправ із семантизації та коментування розмовних кліше, бесіда та відповіді на запитання для перевірки розуміння переглянутого фільму, переказ та складання синопсису за запропонованим планом полегшують роботу студентів з перегляду сучасного аутентичного французького фільму, організують їх на подолання мовних та мовленнєвих труднощів, сприяють засвоєнню розмовної лексики, формуванню комунікативної компетенції на практичних заняттях з французької мови за темою «Сучасне французьке кіно». Звичайно ж ця робота вимагає великих зусиль і ефективність від неї залежить від бажання студента вчитися і розширювати свій кругозір.

Результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективи подальшої роботи вбачаємо в пошуку, розробленні, апробації та впровадженні в навчальний процес ефективних форм і методів удосконалення самостійної роботи студентів під час вивчення французької мови.

Список використаних джерел

1. Соколов А. В., Драч І. І., Ісаєва І. А. Організаційно-методичні засоби забезпечення самостійної роботи студентів у ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник*. Київ, 2002, С. 188–192.
2. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. Киев: Высшая школа, 1990. 246 с.
3. Isabelle Servant Apprendre le français avec le cinéma français. URL: <http://www.cinemafrancais-fle.com/Films/chtis.php>.

References

1. Sokolov, A. V., Drach, I. I., Isaeva, I. A. (2002), "Organizational and methodological tools to ensure independent work of students in universities of I-II levels of accreditation", *Problems of education*, Scientific and methodical collection, Kyiv, pp. 188–192.
2. Kozakov, V. A. (1990), Independent work of students and its information and methodological support, High school, Kyiv.
3. Isabelle Servant Apprendre le français avec le cinéma français, available at: <http://www.cinemafrancais-fle.com/Films/chtis.php>.

УДК 338.001.36

DOI 10.32755/sjeducation.2020.02.038

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОЛОДІЖНОЇ ЗАЙНЯТОСТІ В УКРАЇНІ

Гончаренко Оксана Григорівна, доктор економічних наук,
професор, начальник кафедри економіки та соціальних дисциплін,

Академія Державної пенітенціарної служби

(14000, Україна, м. Чернігів, вулиця Гонча, 34)

ORCID: 0000-0003-1101-6019

Сіренко Крістіна Юрійвна, кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри економіки та соціальних дисциплін,

Академія Державної пенітенціарної служби

(14000, Україна, м. Чернігів, вулиця Гонча, 34)

ORCID: 0000-0003-2705-0924

Актуальність теми наукової статті обумовлена зростанням вагомості людського капіталу як чинника економічного зростання. Встановлено, що вчені розглядають людський капітал з позиції економічного активу, який формується шляхом інвестування в освіту і професійну підготовку робітника. Зазначено, що підготовка кваліфікованої робочої сили в Україні є неоптимальною і не відповідає потребам вітчизняного ринку праці, що потребує їх синхронізації. Визначено, що незважаючи на зниження основних кількісних показників охоплення вищою освітою, за останні десять років студентами закладів вищої освіти стають близько 70 % школярів і Україна за показником охоплення населення вищою освітою зберігає п'яте місце в Європі та дванадцяте у світі. Встановлено, що дефіцит кадрів, підготовлених для роботи в нових суспільно-економічних умовах, став об'єктивною причиною зміни структури спеціальностей, за якими здійснювалась підготовка фахівців. Підкреслено, що серед основних причин неформальної зайнятості є недосконалість організаційно-управлінських і регулятивних механізмів ринку праці, сфери зайнятості, розбалансованість ринку праці та освітніх послуг, унаслідок чого змінюється кількісно-якісна структура ринку праці та поглиблюється невідповідність рівня кваліфікації працівників потребам роботодавців. Досліджено, що крім формального сигналу щодо фахових компетентностей у вигляді диплому, роботодавець враховує наявність у претендентів на робоче місце «м'яких» навичок (soft skills), якими вважаються неспеціалізовані, міжпрофесійні навички, які дозволяють фахівцю адаптуватись до нових умов, виконувати нестандартні завдання, змінювати сферу зайнятості.

Ключові слова: *ринок праці, людський капітал, трудові ресурси, безробіття.*

CURRENT TRENDS IN YOUTH EMPLOYMENT IN UKRAINE

Honcharenko Oksana, Doctor of Sciences (Economy), Professor,
Head of the Department of Economy and Social Disciplines,
Academy of the Penitentiary Service
(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha st., 34)
ORCID: 0000-0003-1101-6019

Sirenko Kristina, PhD in Economics, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Economy and Social Disciplines,
Academy of the Penitentiary Service
(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha st., 34)
ORCID: 0000-0003-2705-0924

The relevance of the scientific article topic is due to the growing importance of human capital as a major factor in economic growth, so higher education is becoming an important means of forming a new generation of qualified personnel and the development of intellectual capital. As a basis for the formation of human capital, education is related to the functioning of the labor market. The imbalance in the development of higher education and the labor market causes both a surplus of specialists in certain areas of training and a shortage of highly qualified personnel in some specialties. Scientists consider human capital from the standpoint of economic asset, which is formed by investing in education and training of the worker, and contributes to the specific effect associated with the involvement in material production of economically active labor.

The purpose of the article is to assess the state of the national labor market and study the share of economically active population by level of education, identify existing problems and the ways of their solving.

The results of the study. The training of skilled labor in Ukraine is suboptimal and does not meet the needs of the domestic labor market, which requires their synchronization. Despite the decline in the main quantitative indicators of higher education coverage, over the last ten years about 70% of students have become students of higher educational institutions and Ukraine ranks fifth position in Europe and twelfth position in the world in terms of higher education coverage. It is established that the shortage of personnel trained to work in the new socio-economic conditions is an objective reason for changing the structure of specialties for which training is carried out, and the chronic lack of funding for higher education forces to expand enrollment in social sciences and humanities disciplines which attract students. The main reasons for informal employment are the imperfection of organizational, managerial and regulatory mechanisms of the labor market, employment, imbalance in the labor market and educational services, which do result in changes in the quantitative and qualitative structure of the labor market and personnel skills mismatch. In this context, the optimization of public procurement and funding of training in higher education institutions remains relevant. It is investigated that in addition to the formal signal of professional competencies in the form of a diploma, the employer

considers the presence of job applicants “soft skills”, which are considered non-specialized, between professional skills that allow professionals to adapt to new conditions, perform non-standard tasks to change the field of employment.

Conclusions. *Ukraine’s national economy could be more productive if the state focused on ensuring the productive potential of young people. “The positive effects of public investment in youth employment can be enhanced by ensuring that young workers have the necessary skills. In this sense, linking infrastructure investment to labor market policies will help increase the number and quality of jobs for young people” [10].*

The research shows that in Ukraine the quality of training in the system of higher educational institutions does not fully meet the needs of the national labor market, which causes a high level of unemployment of their graduates. As a result, Ukraine is losing the factors of economic growth – human and intellectual capital, which migrates abroad not realizing itself in the country. Thus, it requires new approaches to the development of the higher education system and in modern conditions higher educational institutions should intensify activities aimed at strengthening cooperation between business and employers in maximizing the adaptation of educational programs to the needs of the national economy which are extremely popular with domestic experts.

Key words: *labor market, human capital, labor resources, unemployment.*

Сьогодні освіта є головним соціальним інститутом, який задовольняє потреби національної економіки в кваліфікованій робочій силі. Із зростанням вагомості людського капіталу як основного чинника економічного розвитку вища освіта стає важливим засобом формування нової генерації кваліфікованих кадрів та розвитку інтелектуального капіталу [1]. Рівень розвитку суспільства визначається рівнем розвитку людського капіталу, який формується із умінь, здібностей та навичок працівників, що використовуються в процесі праці і які номіновано професійними компетентностями. Як основа формування людського капіталу освіта пов’язана із функціонуванням ринку праці. Дослідження вітчизняних та зарубіжних учених, присвячені проблемам модернізації суспільного розвитку, показують, що основною умовою конкурентоспроможності працівника на ринку праці є формування ефективної стратегії соціально-економічної поведінки, заснованої на особистісних адаптаційних ресурсах. Ефективність трудової адаптації забезпечується не тільки особистісними якостями (цілеспрямованістю, активністю та соціальними зв’язками), але і сформованим попитом на робочу силу, яка має відповідний рівень освіти і кваліфікації. Незбалансованість роз-

витку вищої освіти та ринку праці обумовлює одночасно як надлишок фахівців певних напрямів підготовки, так і дефіцит висококваліфікованих кадрів за деякими спеціальностями. Негативна тенденція, що сформувалась на ринку праці України, свідчить про зменшення обсягів зайнятого населення і збільшення рівня безробіття, а тому незайнятість населення (особливо молодих людей) є гострою соціальною проблемою, природа виникнення якої впливає із невідповідності обсягів їх державного замовлення потребам ринку праці. Так, за статистикою Держслужби зайнятості, у першому півріччі 2019 р. серед зареєстрованих безробітних в Україні 49 % мали вищу освіту. Рівень безробіття в останні п'ять років серед населення з повною вищою, базовою вищою та неповною вищою освітою знаходився в межах 7–8 %; 13,7–16,3 % та 7–9 % відповідно [6].

Постановка проблеми. Відсутність дієвого механізму саморегулювання ринку освітніх послуг і ефективного державного замовлення на підготовку спеціалістів для галузей національної економіки не дозволяє випускникам працевлаштуватися. Дисбаланс між попитом і пропозицією робочої сили на ринку праці зумовлений необґрунтованою кількістю спеціалістів, які випускають заклади вищої освіти, зорієнтовані на випуск популярних серед молоді професій, яких уже сьогодні і так підготовлено забагато.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми взаємодії освіти і ринку праці, розвитку вищої освіти і підвищення її якості до потреб роботодавців та національної економіки вже тривалий час знаходяться в полі зору вітчизняних науковців: В. Антонюка [1], В. Зінченко [8], Н. Красовської [9], В. Сафонові [11], Н. Шульги [13] та багатьох інших учених.

Метою статті є оцінка стану національного ринку праці та дослідження частки економічно активної частини населення за рівнем освіти, виявлення наявних проблем та визначення перспектив їх вирішення.

Виклад основного матеріалу. Засновники концепції людського капіталу Г. Беккер і Т. Шульц розглядають освіту головним чинником зростання соціального й економічного добробуту та економічного зростання країни. Шульц Т., характеризуючи людський капітал, акцентує увагу на нагромадженні знань, на-

вичок, вмінь, які необхідно цілеспрямовано інвестувати в працівника [14]. Беккер Г., розкриваючи особливості формування людського капіталу, визначає його як витрати на освіту, підготовку на виробництві, медичні послуги, витрати на мобільність, що сприяє міграції робітників, а також витрати на пошук інформації про стан економіки [2]. Праці інших зарубіжних учених В. Бартлетта, М. Нордіна, І. Пессона, Д. Роота присвячені ролі освіти в нагромадженні людського капіталу. Макконел К. та Брю С. розглядають інвестицію в людський капітал «як будь-яку дію, що, по-перше, підвищує кваліфікацію і здібності, які сприяють підвищенню продуктивності праці, по-друге, необхідність інвестування в освіту (загальну, спеціальну, формальну та неформальну), бо вона формує якість робочої сили і робить її кваліфікованою і продуктивнішою. По-третє, витрати на охорону здоров'я передбачають профілактику захворюваності, що продовжує тривалість життя, підвищує працездатність і продуктивність. І по-четверте, витрати на мобільність дозволяють робочій силі мігрувати з місць у місця з порівняно низькою продуктивністю й високою оплатою» [7].

Сучасні вітчизняні вчені розглядають людський капітал з позиції економічного активу, який формується шляхом інвестування в освіту та професійну підготовку робітника, що забезпечує виникнення специфічного економічного ефекту, пов'язаного із залученням у матеріальне виробництво кваліфікованої економічно активної робочої сили. На думку А. Чухна, в Україні ситуація у сфері формування та використання людського капіталу суттєво не змінюється. Він зазначає, що її зміна може відбутися тоді, коли суспільство перейде на новий інформаційний рівень, і людина одночасно буде як носієм знань, так і «робочою силою, що вміє застосовувати та використовувати ці знання у виробництві» [12]. Слід зазначити, аби знання набули ознак капіталу, працездатне населення країни, як її продуктивна сила, повинна бути зайнятою, тобто мати можливість працювати. Саме тоді знання, професійні навички та компетентності забезпечують дохід своєму власнику, а значить, набувають ознак капіталу. І важливу роль у цьому процесі, на думку науковців, відіграє ринок праці [10]. Пропозиція на ринку праці визначається чисельністю

економічно активного населення, яке в Україні останніми роками скорочується, про що свідчать дані табл. 1.

Таблиця 1 – Основні показники ринку праці України за 2010–2018 рр.*

Показники	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Економічно активне населення у віці 15–70 років (тис. осіб)	20 894	20 893	20 851	20 825	19 920	18 098	17 955	17 855	17 939
У % до населення відповідної вікової групи	63,6	64,2	64,5	64,9	62,4	62,4	62,2	62,0	62,6
У тому числі: – зайняте населення у віці 15–70 років (тис. осіб)	19 180	19 231	19 261	19 314	18 073	16 443	16 276	16 156	16 361
У % до населення відповідної вікової групи	58,4	59,1	59,6	60,2	56,5	56,7	56,3	56,1	57,1
– безробітне населення (розраховане за методикою МОП) у віці 15–70 років (тис. осіб)	1 713,9	1 661,9	1 589,8	1 510,4	1 847,6	1 654,7	1 678,2	1 698,0	1 578,6
У % до населення відповідної вікової групи	8,2	8,0	7,6	7,3	9,3	9,1	9,3	9,5	9,1

*Складено за даними Державної служби статистики України

Дані Держстату України показують, що у 2010 році загальна чисельність економічно активного населення у віці 15–70 років становила 20 894, 1 тис. осіб, а в 2018 році скоротилася до 17 439, 5 тис. осіб. Показник зайнятості економічно активного населення у віці 15–70 років має теж стійку тенденцію до зниження, і в 2010 році зайнятими були в середньому 19 180 тисяч осіб, то в 2018 році їх кількість скоротилася на 14 % і становила

в середньому 16 361 тисячу осіб. Показником, що характеризує ефективність функціонування ринку праці з позиції держави, є рівень безробіття, який в Україні становив у 2018 році 9,1 %, у порівнянні з 2017 роком він знизився на 0,4 % (становив 9,5 %). Крім безробіття, питання реалізації освітнього потенціалу актуалізується високим рівнем трудової неактивності [6]. Кількість економічно неактивного населення з вищою освітою віком 15–70 років у 2018 р. становила 3,6 млн осіб, з них кожен третій виконував домашні обов'язки. Значну частину становили незайняті особи працездатного віку, які припинили активні пошуки роботи, тому що втратили надію її знайти (зневірені), та ті, які не знали, де і як шукати роботу, або переконані у відсутності відповідної для них роботи. Отже, за даними Держстату, рівень економічної неактивності осіб у віці 15–70 років з вищою освітою за останні три роки знаходиться у межах 21,8–23,6 %; 42,0–47,7 % та 31,6–32,9 % [6]. Хоча ця категорія осіб за умови сприятливої ринкової кон'юнктури мала можливість реалізувати свій освітній потенціал на ринку праці.

Підготовка кваліфікованих кадрів в Україні є неоптимальною і не відповідає потребам вітчизняного ринку праці, що потребує їх синхронізації. Динаміка охоплення вищою освітою населення в Україні відображено в табл. 2.

Таблиця 2 – Динаміка основних кількісних показників охоплення вищою освітою в Україні*

Показники	2007–2008 навч. рік	2018–2019 навч. рік	2018–2019 навч. рік в % до 2007–2008 навч. року
Кількість ЗВО всього:	351	282	80,0
в т. ч. державних	242	209	86,0
приватних	109	73	67,0
Кількість студентів в ЗВО, тис. осіб	2 372,5	1 322,3	56,0
державної та комунальної власності	1 995,1	1 215,6	61,0
приватної форми власності	377,4	106,7	28,0
Кількість студентів на 10 тис. населення	511,6	314,0	61,0
Охоплення населення вищою освітою, %	14,9	10,4	70,0

*Складено за даними Державної служби статистики України

Слід зазначити, що незважаючи на зниження основних кількісних показників охоплення вищою освітою, за останні десять років студентами закладів вищої освіти стають близько 70 % школярів і Україна за показником охоплення населення вищою освітою зберігає п'яте місце в Європі та дванадцяте в світі [10]. Дефіцит кадрів, підготовлених для роботи в нових суспільно-економічних умовах, став об'єктивною причиною зміни структури спеціальностей, за якими здійснювалась підготовка фахівців, а хронічний брак фінансування закладів вищої освіти змушував останніх розширювати набір студентів за суспільно-гуманітарними спеціальностями, які користувались попитом і приваблювали студентів (табл. 3).

Таблиця 3 – Кількість студентів ЗВО за окремими галузями знань і спеціальностями*

Спеціальність	2010 рік		2018 рік	
	Кількість студентів, осіб	Структура, %	Кількість студентів, осіб	Структура, %
Право	194 099	10,6	109 204	10,1
Гуманітарні науки	123 529	6,8	57 787	5,3
Педагогіка/освіта	154 681	8,5	141 991	13,1
Охорона здоров'я	74 826	4,6	96 326	8,9
Соціальні науки, економіка, управління	684 749	37,6	299 263	27,7
Природничі науки	99 431	6,0	30 209	2,8
Фізико-математичні науки	18 385	0,1	1 916	0,1
Інженерія	407 688	22,2	245 235	22,7
Металургія та матеріалознавство	11 087	0,6	8 080	0,7
Комп'ютерні науки	53 933	3,0	87 259	8,6

*Складено за даними Державної служби статистики України

За офіційною статистичною інформацією майже половина студентів закладів вищої освіти навчаються за державним замовленням (у 2018–2019 рр. – 44,1 %), при цьому з числа випускників ЗВО у 2018 р. лише 360 тисяч випускників (або 12,1 %) отримали направлення на роботу. Більшість випускників, і в тому числі тих, які навчались за рахунок бюджетних коштів, не змогли працевлаштуватися і перебували у стані її пошуку, або ж працевлаштувались не за фахом або «поповнили лави» неформально зайнятих. Інші дані обстежень Держстату домогосподарств України з

питань економічної активності показують, що нині не за фахом працюють 70 % осіб з вищою освітою в галузі фізичних, математичних та технічних, 46 % – біологічних, агрономічних та медичних наук, 76 % – прикладних наук і техніки [6].

Сьогодні проблеми молодіжного безробіття є загальноосвітньою тенденцією, для якої характерним є залучення молоді до нестабільної прекарної праці або робота молоді за спеціальністю нижчої кваліфікації у порівнянні зі здобутою освітою. Світовою тенденцією є також вищий рівень офіційного молодіжного безробіття, аніж серед інших груп населення.

Освіченість сучасних працівників зростає, однак шанси знайти роботу – ні. У країнах, що розвиваються, до 75 % молодих людей мають нерегулярну роботу, а 90 % працюють у неформальному секторі [15]. Не винятком є і Україна, де професійно-кваліфікаційні диспропорції вітчизняної соціально-трудової сфери поглиблюються деформалізацією соціально-трудових відносин.

За офіційною статистикою, чисельність неофіційно працюючих осіб з вищою освітою у 2018 р. в Україні становила 1 млн осіб – 28,7 % від загальної кількості цієї категорії працюючих. Зазвичай неформально зайняте населення, в тому числі й із вищою освітою, працює не за фахом, у найпростіших професіях. Серед основних причин неформальної зайнятості є недосконалість організаційно-управлінських і регулятивних механізмів ринку праці, сфери зайнятості, розбалансованість ринку праці та освітніх послуг, унаслідок чого змінюється кількісно-якісна структура ринку праці та поглиблюється невідповідність рівня кваліфікації працівників потребам роботодавців.

Така зайнятість обмежує можливість реалізації більшості соціальних прав; підвищує ризик нестабільної зайнятості та неотримання постійного доходу; призводить до втрати професійно-кваліфікаційних знань та навичок; гальмує процеси ефективної реалізації освітнього та інтелектуального потенціалу робочої сили. У цьому контексті актуальною залишається оптимізація державного замовлення та фінансування підготовки кадрів у закладах вищої освіти [11].

Сучасні українські заклади вищої освіти не готують вдосталь фахівців із навичками, які затребовані бізнесом. Система

освіти є джерелом пропозиції кваліфікованої праці на ринку, але відсутність ефективної системи адаптації структури підготовки кадрів до потреб ринку поглиблює структурні диспропорції в цій сфері. Слід зазначити, що показники рівнів зайнятості за освітою свідчать про те, що роботодавці віддають перевагу особам з вищою освітою (табл. 4).

Таблиця 4 – Економічна активність населення за рівнем освіти у 2018 році, тис. осіб*

Рівень освіти	Економічно активне населення у віці 15–70 років, тис. осіб			Економічно неактивне населення в віці 15–70 тис. осіб	Рівень економічної активності %	Рівень зайнятості, %	Рівень безробіття, %
	всього	в тому числі					
		зайняті	безробітні				
Усе населення в т. ч. мають освіту:	17 939,5	16 360,9	1 578,6	10 724,8	62,6	57,1	8,8
повну вищу	5 989,7	5 524,0	465,7	1 739,7	77,5	71,5	7,8
базову вищу	246,5	209,5	37,0	178,6	58,0	49,3	15,0
неповну вищу	3 343,4	3 108,5	234,9	1 638,2	67,1	62,4	7,0
професійно-технічну	4 709,4	4 244,7	464,7	2 084,3	69,3	62,5	9,9
повну заг. середню	3 329,7	2595,2	334,5	3 605,6	48,0	43,2	10,0
базову заг. середню	311,0	269,5	41,5	1 273,3	19,6	17,0	13,3

*Складено за даними Державної служби статистики України

Але, крім формального сигналу щодо фахових компетентностей у вигляді диплома, роботодавець враховує наявність у претендентів на робоче місце «м'яких» навичок (soft skills), якими вважаються неспеціалізовані, міжпрофесійні навички, які дозволяють фахівцю адаптуватись до нових умов, виконувати нестандартні завдання, змінювати сферу зайнятості. Слід зазначити, що за результатами аналізу професійних умінь в Україні вітчизняні фахівці відзначають значний попит на розвинуті когнітивні

вміння, що дають можливість працівникам швидко оцінювати ситуацію, аналізувати інформацію та ухвалювати рішення, володіти методикою тайм-менеджменту та раціонально розподіляти власний час, постійно розвиватись, удосконалюватись і опановувати нові методи роботи та ефективно спілкуватись. До того ж користуються попитом працівники, які демонструють самоорганізацію, стійкість, прагнення до навчання та командної роботи. Суттєвою вимогою роботодавців до випускників закладів вищої освіти є комплекс підприємницьких та комунікативних навичок, рівень яких у сьогоdnішніх випускників ними оцінено як середній. Перспективні наукові дослідження найбільш популярних навичок та компетентностей затребувані роботодавцями у найближчі роки в Україні, на думку вчених, будуть емоційний інтелект, здатність швидко навчатися, вмiти критично мислити та швидко адаптуватись до змін ринкової кон'юнктури, бути гнучким та адаптивним, готовим до інноваційних змін та стратегічно мислити.

Причинами дисбалансу підготовки фахівців є інформаційна невизначеність перспектив ринку праці у професійному розрізі, зниження вимог до абітурієнтів під час вступу до закладів вищої освіти, відсутність дієвих моніторингів її якості, в результаті чого вища освіта певною мірою втрачає функцію «ефективного інструменту» інвестування в людський капітал та підвищення індивідуальної конкурентоспроможності. У нинішніх умовах для випускників, які отримали вищу освіту, навіть за державний кошт, існує висока ймовірність бути зайнятим на робочих місцях, які вимагають рівня професійно-технічної підготовки, або взагалі поповнити лави безробітних. Крім того, наявність вищої освіти не гарантує робочого місця з достатнім рівнем оплати праці в Україні, про що свідчить значна кількість осіб з вищою освітою та охочих знайти роботу в інших країнах.

Висновки. Національна економіка України могла бути продуктивнішою, якщо б держава спрямувала зусилля на розкриття продуктивного потенціалу молоді. «Позитивний ефект від державних інвестицій щодо зайнятості молоді може бути посилений забезпеченням того, щоб молоді працівники мали необхідні навички. У цьому сенсі пов'язування інвестицій в інфраструктуру

ру з політикою на ринку праці сприятиме зростанню кількості та якості робочих місць для молоді» [10].

Проведене дослідження показує, що в Україні якість підготовки фахівців у системі закладів вищої освіти не повністю відповідає потребам національного ринку праці, що й обумовлює високий рівень безробіття їх випускників. А значить Україна втрачає чинники економічного зростання – людський та інтелектуальний капітали, які не реалізувавши себе в країні, мігрують за кордон. Це вимагає нових підходів щодо розвитку системи вищої освіти, і в сучасних умовах закладам вищої освіти слід активізувати діяльність, спрямовану на посилення співпраці бізнесу і роботодавців у частині максимальної адаптації освітніх програм до потреб національної економіки, оскільки ступінь володіння практичними навичками, за умови інтеграційних спрямувань країни, є надзвичайно затребувані вітчизняними фахівцями.

Список використаних джерел

1. Антонюк В. Вища освіта у системі відносин ринку праці. *Економічний вісник Донбасу*. 2015. № 2 (40). С. 132–137.
2. Becker G. Human capital. URL: <http://ssrn.com/abstract=1496221> (дата звернення: 14.11.2020).
4. Bartlett W. The effectiveness of vocational education in promoting equity and occupational mobility amongst young people. *Economic Annals*. 2009. Vol. 54. Issue 180, pp. 7–39.
5. Nordin M., Persson I., Rooth D. Education occupation mismatch: Is there an income penalty? IZA discussion paper. № 3806. Bonn: IZA, 2008.
6. Економічна активність населення України 2019. Статистичний збірник. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2019/zb/07/zb_EAN_2018.pdf (дата звернення: 14.11.2020).
7. Экономикс: принципы, проблемы и политика: учебник: пер. с англ. / К. Р. Макконнелл, С. Л. Брю. 17-е изд. Москва: ИНФРА-М, 2009. 916 с.
8. Зінченко В. О. Якість вищої освіти: погляди науковців. *Вісник КНУ ім. Тараса Шевченка*. 2011. № 5 (216). С. 9–16.
9. Красковська О. Ю. Роль освіти в сучасних глобальних умовах. *Бюлетень Міжнародного Нобелівського економічного форуму*. 2011. № 1 (4). С. 182–188.
10. Людський розвиток в Україні: мінімізація соціальних ризиків (колективна науково-аналітична монографія) / за ред. Е. М. Лібанової. Київ: Ін-т демографії та соціальних досліджень НАН України. 2010. 496 с.

11. Сафонова В. Є. Вдосконалення методологічних підходів до оцінки якості вищої освіти як загальнодержавного пріоритету. *Економіст*. 2011. № 1. С. 54–59

12. Чухно А. А. Інформаційна постіндустріальна економіка: теорія і практика. Твори: у 3 т. Т. 2. Київ: НДФІ, 2006. 512 с.

13. Шульга Н. Д. Законодавче забезпечення і чинники, що впливають на стан сучасної освітньої політики в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2012. № 1. С. 274–281.

14. Schultz, T. W. Investment in Human Capital. *The American Economic Review*. 1961. Vol. 51, pp. 1–17.

15. ILO: Global employment trends for youth. URL: [https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=ILO+\(2015\),+%C2%A0Global+employment+trends+for+youth.&ie=UTF-8&oe=UTF-8](https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=ILO+(2015),+%C2%A0Global+employment+trends+for+youth.&ie=UTF-8&oe=UTF-8). 2015.

References

1. Antoniuk, V. (2015), "Higher education in the system of labor market relations", *Economic Bulletin of Donbass*, № 2 (40), pp. 132–137.

2. Becker, G. Human capital, available at: <https://ssrn.com/abstract=1496221> (accessed 14.11.2020).

4. Bartlett, W. (2009), "The effectiveness of vocational education in promoting equity and occupational mobility amongst young people", *Economic Annals*, Vol. 54, Issue 180, pp. 7–39.

5. Nordin M., Persson I., Rooth D. (2008), "Education occupation mismatch: Is there an income penalty?" *IZA discussion paper*, № 3806, Bonn: IZA.

6. Economic activity of the population of Ukraine (2019), Statistical collection, available at: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2019/zb/07/zb_EAN_2018.pdf (accessed 14.11.2020).

7. Mcconel, K. R. and Briu, S. L. (2009), *Economics: principles, problems and policies*: manual, Vol. 17, Infa-M, Moscow.

8. Zinchenko, V. O. (2011), "Quality of higher education: views of scientists", *Bulletin of Taras Shevchenko National University*, № 5 (216), pp. 9–16.

9. Kraskovska, O. Yu. (2011), "The role of education in today's global environment", *Bulletin of the International Nobel Economic Forum*, № 1 (4), pp. 182–188.

10. Human development in Ukraine (2010), Minimization of social risks: collective scientific-analytical monograph / in Libanova, E.M. (Ed.), Institute of Demography and Social Research of the National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv.

11. Safonova, V. Ye. (2011), "Improvement of methodological approaches to assessing the quality of higher education as a national priority", *Economist*, № 1, pp. 54–59

12. Chukhno, A. A. (2006), *Information post-industrial economy: theory and practice*: works of Taras Shevchenko National University, Vol. 2, NDFI, Kyiv.

13. Shulha, N. D. (2012), "Legislative support and factors influencing the state of modern educational policy in Ukraine", *Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine*, №1, pp. 274–281.

14. Schultz, T. W. (1961), "Investment in Human Capital", *The American Economic Review*, Vol. 51, pp. 1–17.

15. ILO (2015), Global employment trends for youth, available at: [https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=ILO+\(2015\),+%C2%A0Global+employment+trends+for+youth.&ie=UTF-8&oe=UTF-8](https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=ILO+(2015),+%C2%A0Global+employment+trends+for+youth.&ie=UTF-8&oe=UTF-8).

УДК 159.922.27

DOI 10.32755/sjeducation.2020.02.052

МІСЦЕ ПОНЯТТЯ «ОСОБИСТІСНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ» В СИСТЕМІ КАТЕГОРІЙ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Данильченко Тетяна Вікторівна, доктор психологічних наук,

доцент, професор кафедри психології,

Академія Державної пенітенціарної служби

(14000, Україна, м. Чернігів, вулиця Гонча, 34,

e-mail: dan20151975@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-8809-0132

Метою статті є аналіз сучасних концепцій, які використовуються для опису оптимального функціонування людини. Множинність термінології (щастя, психологічний добробут, процвітання) пов'язана з існуванням різних підходів до визначення екзистенціальної мети людського життя: задоволення чи користь. Спроби операціоналізувати компоненти благополуччя викликають певні труднощі, оскільки їх важко відокремити від предикторів та психологічних наслідків. Подолання методологічних обмежень зосереджені у двох напрямках. Структурно-багаторівневий підхід фокусується на визначенні структурних компонентів, типів благополуччя та пошуку способів їх взаємозв'язку між собою. Інтегральний підхід намагається знайти нове узагальнювальне (зонтичне) поняття для всіх концепцій оптимального функціонування людини.

Особисте благополуччя – це концепт, який об'єднує всі ознаки оптимальних умов та функціонування людини. Це суб'єктивність – індивідуальне переживання власного функціонування в повсякденному житті як результат самовизначення в теперішньому та очікувань щодо майбутнього, які залежать від імпліцитної концепції благополуччя. Афективна складова – емоційно-оцінне ставлення до окремих подій і життя в цілому. Обов'язковою умовою є позитивність такої оцінки – наявність певних позитивних переживань як результат сприймання об'єктивної життєвої ситуації, баланс позитивних і негативних емоцій. Наявність зовнішніх і внутрішніх критеріїв: з одного боку, відповідність системі цінностей, притаманних цій культурі, з іншого, оцінка щоденних зусиль та умов життя. Самодетермінація – можливість людини визначати характер оптимальної взаємодії між нею та середовищем, до певної міри її контролювати і нести відповідальність за наслідки.

Особисте благополуччя трактується як екзистенційний мультиконцепт, що відображає баланс між пошуком суб'єктом задоволення в різних сферах життя відповідно до імпліцитної концепції благополуччя і розкриттям особистого потенціалу та гармонії між внутрішнім і зовнішнім світом на основі значущих емоційних характеристик і позитивних якостей особистості.

Ключові слова: щастя, психологічне благополуччя, процвітання, суб'єктивне благополуччя, особистісне благополуччя.

THE PLACE OF THE CONCEPT OF “PERSONAL WELL-BEING” IN THE SYSTEM OF CATEGORIES OF POSITIVE PSYCHOLOGY

Danylchenko Tetiana, Doctor of Sciences (Psychology),
Assistant Professor, Professor of the Department of Psychology,
Academy of the State Penitentiary Service
(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha st., 34,
e-mail: dan20151975@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-8809-0132

The purpose of the article is to analyze modern concepts that are used to describe the optimal functioning of an individual. The most common concepts in positive psychology are: happiness, psychological well-being, flourishing. The plurality of terminology is associated with the existence of different approaches to determining the existential goal of human life: pleasure or benefit. Attempts to operationalize the components of well-being cause some difficulty. They are difficult to separate from predictors and psychological consequences of well-being. Attempts to overcome the methodological limitations of each of the approaches are concentrated in two directions. The structural-tiered approach focuses on identifying structural components, types of well-being, and finding ways to relate them to each other. The integral approach tries to find a new generalizing definition for all concepts of optimal human functioning.

Personal well-being is a concept that unites all the signs of optimal conditions and human functioning. First, subjectivity is the individual experience of their own functioning in everyday life as a result of self-determination in the present and expectations for the future, which depend on the implicit concept of well-being. Second, the affective component is emotional and evaluative attitude to individual events and life in general. Third, a prerequisite is the positivity of such an assessment - the presence of certain positive experiences as a result of perception of an objective life situation, the balance of positive and negative emotions. Fourth, the presence of external and internal criteria: on the one hand, compliance with the system of values inherent in this culture, on the other, the assessment of daily efforts and living conditions. Fifth, self-determination is the ability of a person to determine the nature of the optimal interaction between him and the environment, to some extent to control it and be responsible for the consequences.

Personal well-being is interpreted as an existential multi-concept that reflects the balance between the subject's search for satisfaction in various spheres of life according to the implicit concept of well-being and the disclosure of personal potential and harmony between inner and outer world, based on significant emotional characteristics and positive personality traits.

Key words: *happiness, psychological well-being, flourishing, subjective well-being, personal well-being.*

Постановка проблеми. Останнім часом у різних науках, таких як економіка, соціологія, політологія тощо, збільшився інте-

рес не до проблемного (негативного) полюсу низки явищ, а до їх ідеального стану (позитивного полюсу). Не винятком є психологія, де з'явилась нова галузь наукового знання, що отримала назву «позитивна психологія». Це, власне, не психологічна галузь у чіткому розумінні цього слова. Це більше методологічний підхід, що об'єднує соціальну, загальну, вікову психологію та психотерапію і консультування. В ньому людина розглядається як суб'єкт, що здатен самостійно вирішувати свої проблеми і досягати благополуччя. Акцент робиться на вивчення позитивних почуттів, позитивних рис характеру, позитивних явищ і суспільних інститутів, що сприяють вияву кращих людських якостей.

Єдиної теорії оптимального функціонування людини досі не склалося. Чималою завадою на цьому шляху є різноманітність тлумачень, що спираються на відмінні теоретичні підстави. За виразом Д. Гаспера, «благополуччя, здається, має інтуїтивну правдоподібність як концепт, однак практично ми стикаємося з надзвичайно заплутаною мережею понять і підходів, що частково відображають різні контексти, цілі та акценти» [1, с. 1]. Сучасні дослідники розглядають благополуччя як екзистенційний мультиконцепт, що уособлює людський досвід життя [2; 3].

Постало завдання об'єднати сучасні теорії оптимального функціонування людини навколо інтегрального концепту, яким, на нашу думку, може стати «особистісне благополуччя».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології використовується багато понять для позначення оптимального стану людини в процесі життєдіяльності: щастя, благополуччя, процвітання, життєвий комфорт тощо. Навіть «всередині» кожного поняття існують розбіжності. Так, виділяють нормативне щастя (щастя-мінімум) та евдемонічне щастя (щастя-максимум) (Д. О. Леонтьєв, Є. І. Рассказова), благополуччя суб'єктивне (Е. Дінер, Р. Лукас, Р. Бісвас-Дінер), психологічне (К. Ріфф, А. Вотерман, А. Є. Созонтов, П. П. Фесенко), особистісне (Н. А. Батурін, С. А. Башкатов, Н. В. Гафарова, О. Г. Козенко, Дж. Міхаельсон). Побудова цілісної логічної картини підвищило б ефективність наукової теорії під час вивчення оптимального стану людини як мети психологічного супроводу і допомоги.

Робилися численні спроби проаналізувати відмінності та схожість понять. Так, в англomовній фундаментальній праці, присвяченій позитивним аспектам людського функціонування, «The Oxford handbook of happiness» показано, що незважаючи на те, що терміни «щастя», «благополуччя», «суб'єктивне благополуччя», «процвітання» все ще використовуються як синоніми, між ними є смислова відмінність [4]. Так, поняття «щастя», по-перше, розглядається як здоровий глузд, відображений в уявленнях про благополуччя, а по-друге, як гедоністичні (зосереджені на задоволенні) переживання. «Процвітання» стосується евдемонічного аспекту благополуччя, що акцентує особистісний ріст та самотрансценденцію (вихід за межі виконання значущої дії).

«Процвітання» – термін, що не набув широкого поширення у вітчизняних наукових пошуках, тоді як в англomовній літературі він активно використовується. Проводячи аналіз наукових праць, присвячених вивченню оптимального життя, з 1938 по 2000 р. С. Алькір нарахував 39 спроб визначення «процвітаючого» життя [5]. Селігман М. вважає, що процвітання – позитивний психологічний стан, що характеризується позитивними емоціями, залученістю, позитивними стосунками, значущістю та досягненням різноманітних позитивних результатів в роботі та житті. Фактично, перераховуються складові гедоністичного, евдемонічного та соціального благополуччя [6]. На думку Ф. Хьюперт, процвітання – «високий рівень ментального благополуччя та втілення психічного здоров'я» [7, р. 108]. Такий підхід зводить процвітання до психологічного (евдемонічного) благополуччя. Термін процвітання фактично дублює термін благополуччя, оскільки процвітання визначають і як позитивне переживання життя, і як ефективне функціонування в ньому [8]. В іншій концепції благополуччя Дж. Раблі визначає таке ставлення феномена благополуччя до процвітання: «благополуччя як вияв стану процвітання спостерігається тоді, коли людина досягає успіху в цей момент часу» [9, р. 12]. Останніми роками Е. Дінер під впливом нових відкриттів і результатів широкомасштабних моніторингових у різних країнах розширив межі власної концепції, додавши «процвітання» як компонент суб'єктивного благополуччя, куди помістив евдемонічні (мета в житті, компе-

тентність, відчуття власної гідності) та соціальні (позитивні стосунки, внесок у благополуччя інших) аспекти благополуччя [10].

У російській психології аналіз особливостей використання понять, що описують оптимальний стан людини, дає Л. В. Куліков (2004). На його думку, термін «щастя», який використовували перші наукові роботи, що присвячені вивченню благополуччя, є метафоричним поняттям, що тільки почасти є психологічним; «емоційний комфорт» має метафоричний зміст та «незручний» як операціональна категорія. Він вважає, що термін «суб'єктивне благополуччя» психологічно є найбільш точним [11].

Однак поняття «щастя» виявилось занадто актуальним під час опису оптимального функціонування в повсякденному житті, щоб незважаючи на його метафоричність, науковці-дослідники не намагалися знайти його кореляти. З одного боку, щастя розглядається як генералізована оцінка життя в цілому, як певний атрибут людини (щаслива або нещаслива). Зокрема Е. Дінер та ін. вважають щастя особистісною рисою [10]. З іншого, щастя трактується як пікове переживання, що важко досягне в повсякденному житті. Особливо таке трактування притаманне слов'янським культурам, де вважається, що будь-яка людина може бути щаслива тільки в певний момент свого життя (якесь надзвичайне досягнення, народження дитини тощо).

На нашу думку, щастя – поняття, яке стосується спрямованості на пікові приємні почуття, що тривають обмежений момент часу в минулому, і викликані абсолютним задоволенням потреб або досягненням значущих цілей. Тоді як благополуччя відображає задоволеність наявним станом, менш інтенсивне за емоційними переживаннями, але більш-менш стабільне у часі [12].

Така неясність з термінологією, що описує оптимальне функціонування і стан особистості, породжена декількома причинами. По-перше, часто плутаються причинно-наслідкові зв'язки. Позитивні емоції можуть розглядатися як процес (у загальній психології й теоріях суб'єктивного благополуччя), як стан (у теоріях щастя) і як результат (у теоріях психологічного та особистісного благополуччя). В процесі набуття благополуччя його предиктори і наслідки повсякчас змінюються місцями, що робить процес досліджень благополуччя досить складним.

Відповідно до трактовки акцент робиться або на пошук критеріїв/зовнішніх чинників, що провокують позитивні емоції (гедоністичний підхід), або на саморозвиток особистості (евдемонічний підхід). Порівнянню цих двох підходів присвячений чималий науковий доробок [13; 14; 15; 16; 17]. Головний висновок зарубіжних досліджень полягає в тому, що це два автономні виміри психічної реальності, які необхідно досліджувати окремо, для кожного концепту будуючи свою теорію.

Таке теоретичне підґрунтя зумовлене специфікою розвитку психологічної науки в різних культурах, де дещо розрізняються критерії позитивності. Так, акцент може робитися на життєві досягнення, результативність життєвого шляху, що має певний видимий результат: «Життя повинно мати сенс». В останній час в умовах, з одного боку, підвищення життєвого рівня, з другого – невизначеності життєвої ситуації, особливо поширеним серед значної частини населення стає принцип гедоністичності, відповідно вченими запропонований концепт суб'єктивного благополуччя: «Життя має приносити задоволення».

На думку Є. Г. Трошихіної та В. Р. Манукян (2017), гедоністичні та евдемонічні підходи відображають різні аспекти психічної реальності. Однак вони взаємно зумовлені, оскільки емоції об'єднують усі переживання, пов'язані з оцінкою благополуччя [18]. Інколи евдемонія і гедонія розглядаються як два полюси одного явища (благополуччя), пов'язаного із ставленням до життя. Гедонія спрямована на уникнення проблем та пошук задоволення, тоді як евдемонія – це напруга, пов'язана з вирішенням проблем, і саморозвиток, який не завжди буває комфортним. Так, Н. В. Грішина зазначає, що психологічне благополуччя пов'язане з відкритістю до основних проблем існування, здатністю до інтеграції всіх сторін життя, зокрема й тих, що завдають біль і страждання, і повнотою їхнього проживання [19].

По-друге, в різних теоретичних підходах акцент робиться або на афект (афективну складову психіки), або на когніції в контексті моральних зобов'язань. Якщо афективна складова благополуччя вивчається досить активно (в 2012 р. в США, за даними Е. Дінера, було опубліковано 12 000 статей на цю тему [20]), то когнітивна складова представлена досить обмежено або

як евдемонія, або як особистісні сили. Майже не приділяється уваги імпліцитним концепціям благополуччя, але саме вони зумовлюють те різномайття вимірів критеріїв оптимального функціонування, яке поки що дослідники не змогли вивчити і представити достатньою мірою. Одна з найбільш яскравих робіт у цьому напрямку є праця Д. Гілберта «Спотикаючись об щастя» (2015), в якій показано, що люди дуже часто не розуміють, що робить їх щасливими в часовій перспективі (мається на увазі не тільки плинні потреби) [21]. Цей факт був підтверджений емпіричними дослідженнями. «Те, що робить нас щасливими сьогодні, може не приносити нам задоволення завтра» [22, р. 261]. При низькому рівні рефлексії імпліцитна концепція може бути узагальнена і нечітка, відповідно породжуючи розпливчастість критеріїв особистісного благополуччя. Під тиском економічних реалій провідним, гіпертрофованим критерієм все частіше стає економічне благополуччя. Ще однією малодослідженою проблемою залишається процес об'єднання особою емоцій та оцінок різних сфер життя в єдине судження про власне щастя чи благополуччя [23].

По-третє, важливим параметром теорії оптимального функціонування особистості є ступінь генералізації. Так, у повсякденному житті трактування щастя часто має найвищий ступінь узагальнення – рівень позитивності переживань як глобальна оцінка життя певної людини. Процвітання здебільшого розглядається як переважний стан протягом тривалого проміжку часу, оцінка певного періоду життя. Благополуччя в цьому ряду – найбільш динамічний феномен, це оптимальний стан протягом порівняно короткого проміжку часу. Однак на думку О. Ю. Зотової (2017), навіть суб'єктивне і психологічне благополуччя потрібно розрізняти за тривалістю. Так, суб'єктивне благополуччя – це короткочасний стан, а психологічне благополуччя – більш тривалий, що має довгострокові наслідки [24]. Але, що головне, при такому підході одне поняття не виключає інше. Стосовно певної особи можна сказати, що вона щаслива, процвітаюча і благополучна водночас. Але така суголосність не є обов'язковою. Як наприклад, коли людина в принципі вважає себе благополучною, але тиждень багатий на негативні події, і вона відчуває себе нещасною «тут і зараз».

Крім ступеня узагальнення теоретичних конструктів, важливою є їх диференціація, адже успішності людина може досягати в різних сферах. Як вище зазначалося, виділяють нормативне щастя, або щастя-мінімум (гедоністичний підхід), яке досягається через більш повне задоволення базових потреб і має універсальний характер; щастя-максимум, або евдемонічне щастя, що досягається через постановку і досягнення особистісно усвідомлених цілей, реалізацію індивідуальних екзистенційних проєктів [25]. Стосовно благополуччя варіативність ще більша. Так, Т. Рат і Дж. Хартер (2011) виділили п'ять складових благополуччя: професійне благополуччя (любов до справи, яку людина виконує щоденно), соціальне благополуччя (міцні стосунки з іншими людьми і любов), фінансове благополуччя (ефективне керування матеріальною стороною життя), фізичне благополуччя (міцне здоров'я й достатня кількість сил, щоб справлятися з повсякденними завданнями), благополуччя в середовищі проживання (відчуття належності до життя суспільства, що оточує) [26]. На теперішній час виділяють: духовний, емоційний, фізичний, розумовий та соціальний аспекти суб'єктивного благополуччя [27]; фізичне, психологічне, пізнавальне, соціальне та економічне благополуччя [28]; фізичне, психічне, емоційне, соціальне та духовне благополуччя [29]; особистісне та соціальне благополуччя, і окремо – благополуччя на роботі [30]. Куліков Л. В. (2004) виділяє соціальне (задоволеність соціальним статусом, станом суспільства, до якого належить індивід, міжособовими зв'язками тощо), фізичне/ тілесне (гарне фізичне самопочуття, тілесний комфорт, відчуття здоров'я тощо), матеріальне (задоволеність матеріальним аспектом існування, стабільністю прибутку) й психологічне (узгодженість психічних процесів і функцій, гармонія особистості, відчуття цілісності та внутрішньої рівноваги), духовне (можливість долучитися до багатств духовної культури, усвідомлення і переживання сенсу життя, наявність віри та ін.) благополуччя [11]. Очевидним питанням постає система підрядності таких феноменів.

Останнім часом постала потреба в узагальнювальному підході, який зміг би об'єднати як емоційну (гедоністичну), так і особистісну (евдемонічну) складову в єдиному теоретичному

конструкті. Розуміння того, що благополуччя – системне явище, яке не можна зводити до унітарного виміру, підтверджене чисельними емпіричними дослідженнями. На сьогодні спостерігаємо два напрямки наукового пошуку. Перший – структурно-рівневий – зосередився на з'ясуванні структурних компонентів благополуччя та їх супідрядності. Зокрема, Л. З. Левіт (2016) вважає, що всі концепції благополуччя можна помістити в рівневу систему, де в основі знаходиться суб'єктивне благополуччя, а психологічне є надбудовою [31]. Запропоновано чимало структурно-рівневих концепцій, серед найбільш відомих – ієрархічна концепція благополуччя М. Галахер, Ш. Лопес та К. Причер (2009) [32], особистісно-орієнтована концепція щастя Л. З. Левіта (2012) [33], структурно-рівнева концепція благополуччя А. В. Вороніної (2002) [34].

Однак такий підхід не позбавлений недоліків. Бассері М. А. та Седеве С. І. зауважують, що на сьогодні неможливо запропонувати єдину оптимальну структуру благополуччя [35]. Справа полягає в тому, що під час побудови концепції благополуччя кожен учений (або група вчених) використовують різні парадигми психологічної науки. Шість вимірів психологічного благополуччя, що запропонувала К. Ріфф (автономія, компетентність, особистісний ріст, позитивні стосунки з оточенням, мета в житті, самоприйняття), походили з психодинамічної теорії та психології розвитку. Головні поняття М. Селігмана (задоволеність, зобов'язання, значущість) поєднали гедоністичну теорію благополуччя з основними аспектами теорії Арістотеля та роботи М. Чікцентміхайї. Осмислення Е. Дінера було під впливом усіх більш ранніх підходів.

Другий підхід – інтегральний – намагається ввести «зонтичний» концепт для всіх понять оптимального функціонування людини. На нашу думку, найбільший потенціал мають такі, як «емоційно-особистісне благополуччя» [36], «психоемоційне благополуччя» [18], «особистісне благополуччя» [37].

Емоційно-особистісне благополуччя – категорія, запропонована Л. В. Карапетян (2017). Вона вважає його «цілісним екзистенційним переживанням стану гармонії між внутрішнім і зовнішнім світом, що виникає в процесі життєдіяльності і спілкування людини» [36, р. 134].

Психоемоційне благополуччя Є. Г. Трошихіна і В. Р. Манукян розуміють як «інтегральну характеристику внутрішнього світу особистості, що відображає взаємозв'язки евідемонічного та гедоністичного благополуччя у співвідношенні з базовими емоційними характеристиками особистості (тривожність, стійкі емоційні стани)» [18, р. 215].

На думку Н. А. Батуріна, С. А. Башкатова і Н. В. Гафарової, особистісне благополуччя – «специфічне поєднання властивостей темпераменту, особистості і позитивних рис характеру, що забезпечують людині умови для того, щоб здійснювати позитивні вчинки, мати благополучні міжособистісні стосунки, глобальне позитивне ставлення до себе і світу» [37, р. 7].

Зауважимо, що останнім часом дослідники уникають терміна «суб'єктивний», і тому є декілька причин. Якщо розглядати феноменологічно, особистісне благополуччя завжди суб'єктивне, оскільки саме суб'єкт оцінює свій стан за власними критеріями із врахуванням їх ієрархії. В такому контексті «процвітання» має більше соціальний відтінок: це оцінка швидше зовнішня, інших людей або груп. Часто термін «суб'єктивний» використовується для позначення мінливості емоційного стану, неможливості його оцінки за чіткими «об'єктивними» (позитивістськими) критеріями. Однак для самого індивіда його оцінки власної особистості завжди «об'єктивні» (в контексті правди і реалістичності), і стають важливою точкою відліку під час прийняття життєвих рішень.

На нашу думку, найбільш прогностичним є поняття «особистісного благополуччя», оскільки воно дає можливість описати людину системно і цілісно, в усій повноті параметрів оптимального функціонування особистості. Його структура наводиться на рисунку.

Концепт особистісного благополуччя не набув широкого поширення у вітчизняній психології. Власне єдиний перегляд та аналіз концепції Н. А. Батуріна, С. А. Башкатова і Н. В. Гафарової ми знайшли в праці О. Г. Козенко (2019) [38]. Однак, на нашу думку, постає потреба у введенні інтегрального концепту, який би органічно поєднав здобутки гедоністичного та евідемонічного підходів і дав можливість систематизувати в єдине ціле різні сторони оптимального функціонування особистості.

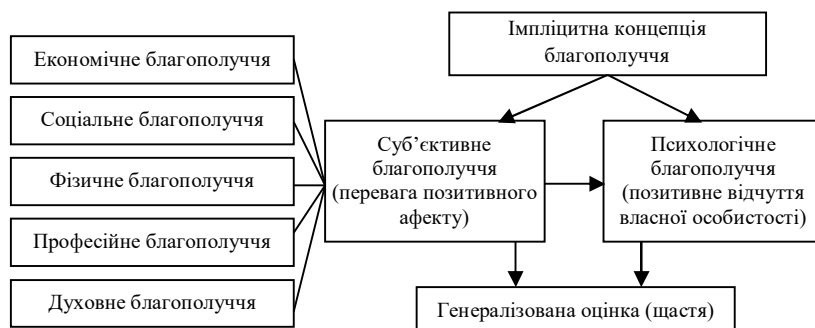


Рисунок – Концептуальна схема особистісного благополуччя (за даними автора)

Отже, особистісне благополуччя – психологічний мультиконцепт, який має такі атрибути. По-перше, суб'єктивність – індивідуальне переживання власного функціонування в повсякденному житті як результат самовизначення в теперішньому і очікування щодо майбутнього, які залежать від імпліцитної концепції благополуччя (орієнтація на гедонізм або саморозвиток). Критерії благополуччя для кожної людини є унікально гнучкими, оскільки залежать від самовизначення, того, якого сенсу надає їм особа в різні періоди свого життя. Суб'єктивність виявляється в індивідуалізації оцінок та вибіркового ставленні до зовнішніх стимулів. По-друге, оцінний (афективний) компонент – емоційно-оцінне ставлення до окремих подій і життя в цілому; оцінка може мати різний часовий вимір (від кількох тижнів до десятків років), стосуватися різних подій у минулому, теперішньому і майбутньому (часові перспективи) та ступінь узагальненості (оцінка певного параметра, події чи життя в цілому) і інтегрованості. По-третє, обов'язковою умовою є позитивність такої оцінки – це не просто відсутність негативних факторів, а наявність певних позитивних переживань як результат сприймання об'єктивної життєвої ситуації, баланс позитивних і негативних емоцій. По-четверте, наявність зовнішніх і внутрішніх критеріїв: з одного боку, відповідність системі цінностей, притаманних цій культурі, що об'єктивується в соціальному порівнянні; з другого – оцінка щоденних зусиль і умов життя, уявлення людини про її можливість жити «гарним життям» (індивідуальна концепція благополуччя).

По-п'яте, самодетермінація – можливість людини визначати характер оптимальної взаємодії між нею та середовищем, до певної міри її контролювати і нести відповідальність за наслідки.

Атрибути особистісного благополуччя є типовими, оскільки несуть відбиток культурно-історичних, соціально-політичних і економічних особливостей суспільства, з другого боку, вони є суб'єктивно-унікальними, відображаючи індивідуальний досвід, ступінь спрямованості на реалізацію складових концепції благополуччя, особистісну своєрідність індивіда.

На нашу думку, недолік багатьох концепцій благополуччя полягає в їх уніфікації – прагненні віднайти універсальний вимір позитивного функціонування людини. Тоді як у реальності особі необхідно віднайти стан рівноваги, з одного боку, між суб'єктивними відчуттями, що свідчать про психологічний комфорт (гедоністичний підхід, теперішній час), і процесом досягнення гармонії особистості в позитивному контексті (евдемонічний підхід, майбутнє); з другого, між готовністю змінювати себе (свою поведінку, перерозподіл часу, емоційну саморегуляцію) і змінювати зовнішнє середовище (вплив на соціальне середовище, особистісна автономія або конформність, пошук нових можливостей у вигляді зміни соціальних груп). Відповідно майбутнє позитивної психології за багатовимірними концептами, і сподіваємося, що особистісне благополуччя стане таким, яке забезпечить вивчення варіативних та різнорівневих явищ оптимального функціонування людини.

Висновки. У сучасній психології запропонований ряд понять, що описує позитивне функціонування особистості: щастя, процвітання, благополуччя. Найбільш поширеними і методологічно розробленими поняттями в психології є психологічне благополуччя та суб'єктивне благополуччя. Останнє піддається подальшій диференціації, адже сфер життя, які може оцінювати людина, доволі велика кількість. Нині активно вивчається економічне, соціальне, фізичне, духовне благополуччя.

Основні причини такого теоретичного різномайття лежать, перше, в теоретичних підставах кожного концепту, що відображають як культурну специфіку, так і особисту прихильність автора концепції до певної психологічної школи. По-друге, змішуються

предиктори, складові компоненти та психологічні наслідки переживання благополуччя. По-третє, в різних теоретичних підходах акцент робиться або на уникнення негативних переживань і пошук задоволення (гедонія, афект), або на переборення проблем, саморозвиток особистості (евдемонія, когніції). По-четверте, в різних концептах оптимального функціонування особистості наявний різний ступінь генералізації понять (від конкретного афекту до глобального переживання задоволеності життям).

Спроби подолати методологічні обмеження кожного з підходів сконцентровані у двох напрямках: структурно-рівневому – виявленні структурних компонентів та видів благополуччя і пошук способів їх підпорядкування один одному; інтегральному – введенні нового узагальнюючого концепту для всіх понять оптимального функціонування людини.

На нашу думку, особистісне благополуччя – екзистенційний мультиконцепт, що відображає баланс між пошуком суб'єктом задоволення (позитивних емоцій) у різних життєвих сферах згідно з імпліцитною концепцією благополуччя та розкриттям особистісного потенціалу й досягнення гармонії між внутрішнім і зовнішнім світом на основі базових емоційних характеристик особистості і позитивних рис характеру.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо в емпіричній верифікації концепту та створенні психометричних засобів його вивчення.

Список використаних джерел

1. Gasper, D. (2004), "Human well-being: concepts and conceptualizations", in M. McGillivray (Ed.). *Measuring well-being*, Helsinki, Finland, UNU-WIDER, pp. 1–44.
2. La Placa, V., McNaught, A. and Knight, A. (2013), "Discourse on wellbeing in research and practice", *International Journal of Wellbeing*, Vol. 3, No. 1, pp. 116–125.
3. Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. and Sanders, L. (2012), "The challenge of defining wellbeing", *International Journal of Wellbeing*, Vol. 2, No. 3, pp. 222–235.
4. Boniwell, I., David, S. and Ayers A. C. (Eds.) (2013), *The Oxford handbook of happiness*, Oxford, Oxford University Press.
5. Alkire, S. (2002), Dimensions of human development. *World Development*, 30, 181–205.

6. Seligman, M. (2011), *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, New-York, Free press.
7. Huppert, F. A. (2009), "A new approach to reducing disorder and improving well-being" in E. Diener (Ed.). *Perspectives on Psychological Science*, 4, pp. 108–111.
8. Huppert, F. A. and So, T. C. (2013), "Flourishing across Europe: application of a new conceptual framework for defining well-being", *Social Indicator Research*, Vol. 110, pp. 837–861.
9. Raibley, J. (2011), "Happiness is not Well-being", *Journal of Happiness Studies*, Vol. 19, pp. 1–25.
10. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. and Smith, H. L. (1999), "Subjective well-being: Three decades of progress", *Psychological Bulletin*, Vol. 125, pp. 276–302.
11. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: учебное пособие СПб.: Питер, 2004. 464 с.
12. Данильченко Т. В. Суб'єктивне соціальне благополуччя: психологічний вимір. Чернігів: Десна Поліграф, 2016. 544 с.
13. Brulde, B. (2007), "Happiness theories of the good life". *Journal of Happiness Studies*, 8, pp. 15–49.
14. Diener, E. and Lucas, R.E. (2000), "Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfilment, culture and evaluation theory", *Journal of Happiness Studies*, Vol. 1, pp. 41–78.
15. Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R. and King, L. A. (2008), "Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia", *The Journal of Positive Psychology*, Vol. 3, No. 4, pp. 219–233.
16. Parducci, A. (1995), *Happiness, pleasure, and judgment: The contextual theory and its applications*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
17. Созонтов А. Е. Гедонистический и эвдемонический подходы к проблеме психологического благополучия. *Вопросы психологии*. 2006. № 4. С. 105–114.
18. Трошихина Е. Г., Манукян В. Р. Тревожность и устойчивые эмоциональные состояния в структуре психоэмоционального благополучия. *Вестник СПбГУ. Психология и педагогика*. 2017. Т. 7. Вып. 3. С. 211–223. URL: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2017.302>.
19. Гришина Н. В. Экзистенциальная психология. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2018. 494 с.
20. Diener, E. (2013), "The Remarkable Changes in the Science of Subjective Well-Being", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 8, No. 6, pp. 663–666.

21. Гилберт Д. Спотыкаясь о счастье. Москва: Альпина Паблишер, 2015. 320 с.

22. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 352 с.

23. Kahneman, D. (2010), "Objective happiness" in D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (Eds.), *Wellbeing: The foundations of hedonic psychology*, New York, Russell Sage Foundation, pp. 3–25.

24. Зотова О. Ю. Психологическое благополучие личности. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. 312 с.

25. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Что надо для счастья: культурные, региональные и индивидуальные различия и инварианты источников счастья. *Вестник КРАУНЦ*. 2006. № 2. С. 3–12.

26. Рат Т. Хартер Дж. Пять элементов благополучия: Инструменты повышения качества жизни: пер. с англ. Москва: Альпина Паблишерз, 2011. 148 с.

27. Hettler, B. (1984), "Wellness: Encouraging a life time pursuit of excellenc", *Health values*, Vol. 8, No. 4, pp. 13–17.

28. Pollard, E. and Lee, P. (2003), "Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature", *Social Indicators Research*, Vol. 61, No. 1, pp. 59–78.

29. Masters, G. N. (2004), "Conceptualising and Researching Student Wellbeing", Research conference, 2004. URL: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=research_conference_2004 (accessed 15 January 2016).

30. Michaelson, J., Abdallah, S., Steuer, N., Thompson, S. and Marks, N. (2009), *National accounts of well-being: Bringing real wealth onto the balance sheet*. London, New Economics Foundation.

31. Левіт Л. З. Психологія розвитку й реалізації життєвого потенціалу суб'єкта: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Київ, 2016. 40 с.

32. Gallagher, M. W., Lopez, S. J. and Preacher, K. J. (2009), "The Hierarchical Structure of Well-Being", *Journal of Personality*, Vol. 77, No. 4, pp. 1025–1049.

33. Левит Л. З., Радчикова Н. П. Личностно-ориентированная концепция счастья: теория и практика. *Национальный психологический журнал*. 2012. № 2(8). С. 81–89.

34. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. Томск, 2002. 24 с.

35. Busseri, M. A. and Sadava, S. W. (2011), "A review of the tripartite structure of subjective well-being: Implications for conceptualization, oper-

ationalization, analysis, and synthesis", *Personality and social psychology review*, Vol. 15, No. 3, pp. 290–314.

36. Карапетян Л. В. Психологические корреляты эмоционально-личностного благополучия. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2017. № 4. С. 132–140.

37. Батурич Н. А., Башкатов С. А., Гафарова Н. В. Теоретическая модель личностного благополучия. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология»*. 2013. Т. 6 № 4. С. 4–14.

38. Козенко О. Г. Підходи до визначення змісту і структури поняття особистісного благополуччя. *Міжнародні наукові дослідження: інтеграція науки та практики як механізм ефективного розвитку: матеріали міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 26–27 квітня 2019 р.). Київ, 2019. С. 99–102.

References

1. Gasper, D. (2004), "Human well-being: concepts and conceptualizations" / in M. McGillivray (Ed.), *Measuring well-being*, UNU-WIDER, Helsinki, Finland, pp. 1–44.
2. La Placa, V., McNaught, A. and Knight, A. (2013), "Discourse on wellbeing in research and practice", *International Journal of Wellbeing*, Vol. 3, No. 1, pp. 116–125.
3. Dodge, R., Daly, A., Huyton, J. and Sanders, L. (2012), "The challenge of defining wellbeing", *International Journal of Wellbeing*, Vol. 2, No. 3, pp. 222–235.
4. Boniwell, I., David, S. and Ayers A. C. (2013), *The Oxford handbook of happiness*, Oxford, Oxford University Press.
5. Alkire, S. (2002), "Dimensions of human development", *World Development*, pp. 181–205.
6. Seligman, M. (2011), *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, Free press, New-York.
7. Huppert, F. A. (2009), "A new approach to reducing disorder and improving well-being" / in E. Diener (Ed.), *Perspectives on Psychological Science*, pp. 108–111.
8. Huppert, F. A. and So, T. C. (2013), "'Flourishing across Europe: application of a new conceptual framework for defining well-being", *Social Indicator Research*, Vol. 110, pp. 837–861.
9. Raibley, J. (2011), "Happiness is not Well-being", *Journal of Happiness Studies*, Vol. 19, pp. 1–25.
10. Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. and Smith, H. L. (1999), "Subjective well-being: Three decades of progress", *Psychological Bulletin*, Vol. 125, pp. 276–302.

11. Kulikov, L. V. (2004), Personality psychohygiene. Issues of psychological stability and psychoprophylaxis, St.Petersburg, Piter.
12. Danylchenko, T. V. (2016), Subjective social well-being: psychological measuring, Desna Poligraph, Chernihiv.
13. Brulde, B. (2007), "Happiness theories of the good life", *Journal of Happiness Studies*, No.8, pp.15–49.
14. Diener, E. and Lucas, R. E. (2000), "Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfilment, culture and evaluation theory", *Journal of Happiness Studies*, Vol. 1, pp. 41–78.
15. Kashdan, T. B., Biswas-Diener, R. and King, L. A. (2008), "Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia", *The Journal of Positive Psychology*, Vol. 3, No. 4, pp. 219–233.
16. Parducci, A. (1995), Happiness, pleasure, and judgment: The contextual theory and its applications, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
17. Sozontov, A. E. (2006), "Hedonic and eudemonic approaches to psychological well-being", *Voprosy psikhologii*, No. 4, pp. 105–114.
18. Troshikhina, E. G. and Manukyan, V. R. (2017), "Anxiety and stable emotional states in the structure of psycho-emotional well-being", *Vestnik SPbGU, Psikhologiya i pedagogika*, Vol. 7, No. 3, pp. C. 211–223.
19. Grishina, N. V. (2018), Existential psychology, SPbGU, St.Petersburg.
20. Diener, E. (2013), "The Remarkable Changes in the Science of Subjective Well-Being", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 8, No. 6, pp. 663–666.
21. Gilbert, D. (2015), *Stumbling on Happiness*, Al'pina Publisher, Moscow.
22. Zimbardo, P. and Boyd, J. (2010), *The paradox of time. A new psychology of timing that will improve your life*, Rech, St. Petersburg.
23. Kahneman, D. (2010), "Objective happiness" / in D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (Eds.), *Wellbeing: The foundations of hedonic psychology*, Russell Sage Foundation, New York, pp. 3–25.
24. Zotova, O. Yu. (2017), *Psychological well-being of the personal*, Humanitarian University, Yekaterinburg.
25. Leontiev, D. A., Rasskazova, E. I. (2006), What is needed for happiness: cultural, regional and individual differences and invariants of sources of happiness, *Vestnik KRAUNTS*, No. 2, pp. 3–12.
26. Rath, T. and Harter, J. (2011), *Five elements of well-being: Tools for improving the quality of life*, Al'pina Publisher, Moscow.
27. Hettler, B. (1984), "Wellness: Encouraging a life time pursuit of excellence", *Health values*, Vol. 8, No. 4, pp. 13–17.

28. Pollard, E. and Lee, P. (2003), "Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature", *Social Indicators Research*, Vol. 61, No. 1, pp. 59–78.
29. Masters, G. N. (2004), Conceptualising and Researching Student Wellbeing, Research conference, available at: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=research_conference_2004 (accessed 15 January 2016).
30. Michaelson, J., Abdallah, S., Steuer, N., Thompson, S. and Marks, N. (2009), *National accounts of well-being: Bringing real wealth onto the balance sheet*, New Economics Foundation, London.
31. Levit, L. Z. (2016), Psychology of development and implementation of the living potential of the sub'ect: avtoref. dys. ... dokt. psyk. nauk, 19.00.01, Kyiv.
32. Gallagher, M. W., Lopez, S. J. and Preacher, K. J. (2009), "The Hierarchical Structure of Well-Being", *Journal of Personality*, Vol. 77, No. 4, pp. 1025–1049.
33. Levit, L. Z. and Radchikova, N. P. (2012), "Personality-Centered Concept of Happiness: Theory and Practice", *National Psychological Journal*, Vol. 2, No. 8, pp. 81–89.
34. Voronina, A. V. (2002), Assessment of the psychological well-being of schoolchildren in the system of preventive and corrective work of the psychological service: avtoref. diss. ... kand. psikh. nauk, 19.00.04, Tomsk.
35. Busseri, M. A. and Sadava, S. W. (2011), "A review of the tripartite structure of subjective well-being: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis", *Personality and social psychology review*, Vol. 15, No. 3, pp. 290–314.
36. Karapetyan, L. V. (2017), "Psychological correlates of emotional-personality well-being", *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, Vol. 4, pp. 132–140.
37. Baturyn, N. A., Bashkatov, S. A., Gafarova, N. V., (2013), "Theoretical model of personality well-being", *Bulletin of the South Ural State University. Psychology series*, Vol. 6, No. 4, pp. 4–14.
38. Kozenko, O. G. (2019), "Approaches to determining the content and structure of the concept of personal well-being", *International scientific research: integration of science and practice as a mechanism of effective development: materials of the International Scientific and Practical Conference* (Kyiv, April 26–27, 2019), Kyiv, pp. 99–102.

УДК 159.964.2:159.96-056.4:159.923

DOI 10.32755/sjeducation.2020.02.070

АНАЛІЗ ПРИЧИН СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНТЕКСТІ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ТЕОРІЇ

Дем'яненко Юлія Олександрівна, кандидат психологічних наук,

доцент, доцент кафедри психології,

Академія Державної пенітенціарної служби

(14000, Україна, м. Чернігів, вул. Гонча, 34,

e-mail: u.demjanenko1980@gmail.com)

ORCID: 0000-0001-5237-9559

Михайленко О. О., курсантка III курсу,

Академія Державної пенітенціарної служби

(14000, Україна, м. Чернігів, вул. Гонча, 34

e-mail: mkhlenko@ukr.net)

У статті досліджено погляди науковців на причини суїциду та суїцидальної поведінки в контексті психоаналітичної традиції.

Представлено ретроспективне бачення психоаналітиків феномена суїциду. Так, проаналізувавши роботи З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, Е. Фромма, К. Хорні, Г. Саллівана та інших дослідників, зроблено спробу систематизувати уявлення представників психоаналітичного напрямку щодо причин бажання померти.

У роботі порушено питання, які пов'язані з психодинамічним розумінням механізмів виникнення суїцидального рішення через боротьбу інстинктів Еросу (інстинкт життя) та Танатосу (інстинкт смерті), боротьби Я з Над-Я, або через неусвідомлене метафоричне бажання повернення до утроби матері, символічне прискорення переродження.

Наведено приклади виявлених дослідниками факторів, що впливають на прийняття рішення щодо самогубства, в основі яких лежать внутрішні характеристики особистості та чинників навколишнього середовища. У статті також наведені приклади форми саморуйнівної поведінки особистості. Так, Ю. Кінд, досліджуючи проблему самогубства, виділяє шість типів суїцидальних тенденцій на основі виділених функцій: антифузіонарна тенденція, фузіонарна тенденція, мотиваційна тенденція, депресивна тенденція – звернення агресії проти власної особистості, архаїчно-садистична тенденція «Над-Я», «підведення балансу життя».

На основі теоретичного аналізу авторами зроблено спробу узагальнити розуміння причин та мотивів суїцидальної поведінки в психоаналітичній теорії. Спираючись на погляди психоаналітиків, дійшли висновку, що самогубство в психоаналітичній концепції, в першу чергу, розглядається як внутрішнє спонукання, що зароджується у психіці і через певний період стимулюється зовнішніми чинниками. В основі такого процесу лежить боротьба між інстинктами: самозбереженням та саморуйнуванням. Отже, автори статті

резюмували щодо психоаналітичного підходу, який розглядає самогубство як акт саморуйнівних тенденцій особистості, аутоагресивної поведінки, що є неусвідомленим способом покарати самого себе і намагається пояснити феномен самогубства, в першу чергу, внутрішніми неусвідомлюваними процесами, боротьби «Я» з «Над-Я».

Ключові слова: психоаналіз, самогубство, суїцид, суїцидальна поведінка, аутоагресія.

ANALYSIS OF SUICIDE BEHAVIOR CAUSES IN CONTEXT OF PSYCHOANALYTICAL THEORY

Demianenko Yuliia, PhD in Psychology, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Psychology,

Academy of the State Penitentiary Service

(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha st., 34)

ORCID: 0000-0001-5237-9559

Mykhailenko O. O., 3rd course cadet,

Academy of the State Penitentiary Service

(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha st., 34)

The article examines the views of scientists on the causes of suicide and suicidal behavior in the psychoanalytic tradition context.

The research presents a retrospective vision of psychoanalysts of the suicide phenomenon. Based on the theoretical analysis, the authors try to generalize the understanding of the causes and motives of suicidal behavior in psychoanalytic theory. The desire to solve certain life problems motivates people to overcome their inferiority. The article raises issues related to the psychodynamic understanding of the mechanisms of suicidal decision, through the struggle of the instincts of Eros (instinct of life) and Thanatos (instinct of death), the struggle of "I" with the "Super- I", or through the unconscious metaphorical desire to return to the womb, symbolic acceleration degeneration.

There is no unity in the issue of suicide; representatives of different scientific fields, followers of many psychological schools consider it from different angles. Some individuals fail to do so; they begin to feel the need to destroy others.

The desire to solve certain life problems motivates people to overcome their inferiority. But if some individuals fail to do so, they begin to feel the need to destroy others. Suicide in this context becomes a covert attack on other people.

Through self-destruction, a person seeks to evoke compassion for himself and condemnation of those responsible for his low self-esteem. Psychoanalytic approach primarily tries to explain the phenomenon of suicide by internal unconscious processes, the struggle of "Me" with "Super-Me". Considering the psychoanalysts' views, it is concluded that suicide in the psychoanalytic concept is primarily seen as an internal urge arising in the psyche and over time is stimulated by external factors, the struggle between instincts of self-preservation and self-destruction is at the heart of the process.

Based on the theoretical analysis, the authors try to generalize the understanding of the causes and motives of suicidal behavior in psychoanalytic theory. Based on the views of psychoanalysts, it is concluded that suicide in the psychoanalytic concept is primarily seen as an internal motivation that arises in the psyche and over time is stimulated by external factors, at the heart of this process is the struggle between instincts and self-destruction.

Thus, the authors conclude that the psychoanalytic approach, which considers suicide as an act of self-destructive tendencies of the individual, autoaggressive behavior, which is an unconscious way to punish himself and tries to explain the phenomenon of suicide, primarily internal unconscious processes, struggle "I" and "Super-I".

Key words: *psychoanalysis, suicide, suicidal behavior, autoaggression.*

Постановка проблеми. У сучасних країнах спостерігається тенденція до збільшення кількості людей із суїцидальною поведінкою, зростає кількість самогубств, особливо серед молодих людей. Статистичні дані вказують на те, що Україна посідає одне з провідних місць за кількістю самогубств.

Питання, які стосуються проблем самогубства, є міждисциплінарними і як предмет дослідження в практичній психології ця проблема й досі викликає багато питань, пов'язаних із недостатньою кількістю інформації щодо механізму виникнення суїцидального рішення, помилковими відомостями та упередженнями щодо внутрішньої мотивації самогубця. Тому вчені присвячують свої праці з'ясуванню проблем егопсихології і психопатології з тим, щоб допомогти виявленню і розумінню людей з суїцидальними тенденціями. Слід зауважити, що в питанні самогубств не існує єдності, представники різних наукових напрямків, послідовники численних психологічних шкіл розглядають його під різними кутами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботі спираємось на дослідження З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, Е. Фромма, К. Хорні та Г. Саллівана.

Сучасні дослідники намагаються переосмислити проблему саморуйнації людини. Так О. Б. Кузьо та Ю. З. Кузьо досліджують особливості суїциду з позиції психології та християнського віровчення. Понеділок А. І. порушує питання саморуйнації людини у філософському та психосоматичному вимірі. Семенов С. через призму психоаналітичної концепції розглядає проблему суїцидальної поведінки військовослужбовців.

Формування цілей статті. Метою статті є теоретичне дослідження поглядів на феномен самогубства з позиції психоаналітичної теорії.

Виклад основного матеріалу. Вперше в роботах З. Фрейда почалось дослідження розуміння смерті як психологічного явища, місця смерті в житті людини. В контексті теорії потягів з'явилося поняття «потяг до смерті», під яким розумілось наявність у живого організму бажання повернутись до первинного неорганічного, неживого стану.

У квітні 1910 р. на засіданні Віденського психоаналітичного суспільства відбулася дискусія на тему «Самогубство у дітей». Зігмунд Фрейд стверджував, що в своєму прагненні відучити дітей від їх досвіду раннього сексуального життя педагоги часто кидають ще незрілих учнів напризволяще перед суворими випробуваннями подальшого життя. Він говорив, що хоча про самогубство відомо мало, але, мабуть, воно дійсно є запереченням життя через пристрасне бажання смерті. Це зауваження вівшувало про існування інстинкту смерті.

Робота З. Фрейда «Сум та меланхолія» присвячена його теорії суїциду. Він розглядає механізми суїцидальної поведінки з психоаналітичного погляду, вважаючи, що суїциденти інтерналізують образ втрати, внаслідок чого він стає частиною їх власного Его. Коли ці почуття досягають критичного рівня, вони можуть призвести до самогубства. Надалі З. Фрейд розглядає аутодеструктивні дії як вияви динамічної боротьби інстинктів Еросу (інстинкт життя) і Танатосу (потяг до смерті, руйнування та агресії). Вбивство – це агресія, спрямована на інших, а суїцид – це агресія, спрямована на себе [1]. У структурі «Я» особистості відбуваються постійні коливання між цими двома інстинктами. Відповідно самовбивство та вбивство є виявом домінування інстинкту Танатосу.

Карл Меннінгер згоден з Фрейдом у тому, що в житті людини існує напружена боротьба між інстинктами самозбереження і саморуйнування. Він виділив три основні складові суїцидальної поведінки: бажання убити, бажання бути убитим, бажання померти, які виникають під дією таких емоцій, як ненависть, провина, безнадійність відповідно. Суїцид є реальним, якщо ці три

бажання є одночасно присутніми в індивіда. Відсутність хоча б одного з елементів призводить до більш «м'якої» форми аутоагресії. Дослідник вважав, що бажання померти дуже поширене і серед душевнохворих, особливо тих, які вважають, що смерть є єдиними ліками від їх душевних страждань [2]. У самогубстві він бачить не «навмисний акт вбивства», а «специфічний вид смерті», реалізоване бажання померти. Карл Меннінгер пропонує різні форми саморуйнівної поведінки:

- власне самогубство;
- хронічне самогубство (аскетизм, мучеництво, неврастенія, алкоголізм, антисоціальна поведінка, психози);
- локальне самогубство (членушкодження, симуляція, поліхірургія, навмисні нещасні випадки, імпотенція і фригідність);
- органічне самогубство (соматичні захворювання).

У кожному з цих випадків Меннінгер вбачав факт наявності потягу до смерті.

Альфред Адлер у суворому розумінні не є представником психоаналізу, однак розроблена ним теорія індивідуальної психології є відгалуженням психоаналізу. Основним положенням «Індивідуальної психології» Альфреда Адлера є теза: «Бути людиною – означає відчувати свою неповноцінність» [3, с. 7]. Прагнення вирішити певні життєві проблеми спонукає людей до подолання своєї неповноцінності. Але, якщо деяким індивідам це не вдається, вони починають відчувати потребу знищити оточення. Суїцид у цьому контексті стає прихованою атакою на інших людей. За допомогою саморуйнування людина прагне викликати співчуття до себе і засудження тих, хто відповідальний за його занижену самооцінку. Адлер описував почуття власної неповноцінності у суїцидальних людей, які «шкодять іншим своїми мріями про рани або наносять їх собі» [3, с. 15].

Карл Юнг продовжив досліджувати вплив неусвідомлених потягів на поведінку та досвід людини. Він вказував, що самогубство може бути продиктовано неусвідомлюваним прагненням людини до духовного переродження, а не тільки нестерпними умовами життя, зняттям «напруженості». Люди не тільки бажать піти від нестерпних умов справжнього життя, здійснюючи самогубство. Крім того, вони поспішають зі своїм мета-

форичним поверненням до утроби матері. Тільки після цього вони перетворюються в дітей, знову народжених в безпеці [4].

Геррі Стек Салліван у психології розробив теорію міжособистісного спілкування. Так само як електрони приводяться в рух магнітним тяжінням, так і людина реагує на інших значущих їй людей. Стосунки індивіда з іншими людьми є найважливішим моментом життя. Кожна людина має три уособлення «Я». Коли людина відчуває себе в безпеці, він є «хорошим Я»; у стані тривоги він стає «поганим Я»; у психотичних жахіттях індивід перетворюється в «не-Я».

Людина оцінює себе головним чином у відповідності зі ставленням до неї інших людей. Якщо виникне загроза її безпеці через невирішений кризис, то конфлікт і тривога можуть стати для людини нестерпними. За цих обставин у неї може виникнути бажання перевести своє «Погане Я» в «не-Я» і таким чином вчинити суїцид. У стані депресії і саморуйнування також є привабливою альтернативою для індивіда. Суїцид відображає, на думку Саллівана, переорієнтоване на себе вороже ставлення індивіда до інших людей і зовнішнього світу [5].

На думку Еріка Еріксона, основним фактором суїцидальної поведінки є уразливість підлітків та молоді до стресів, які в комплексі призводять до «кризи ідентичності». У контексті внутрішньоособистісного конфлікту самогубство ним розглядається як спосіб помсти, результат актуалізації ворожості, направленої на себе.

Карен Хорні вважала, що якби дітям забезпечили оточення, вільне від тривоги, то вони б росли і процвітали. Однак культура, релігія, політика та інші суспільні сили вступають у змову з метою спотворення розвитку особистості дитини. Відчуваючи себе в небезпечному оточенні, діти розглядають світ як вороже середовище для життя. Це викликає в них появу описаної Хорні «основної тривоги». Суїцид може виникнути як наслідок дитячої залежності, глибоко укорінених почуттів неповноцінності або того, що Хорні називає «ідеалізованого образу», що є в людини про саму себе. Самогубство може бути також «суїцидом виконання», через виникнення в людини почуття невідповідності стандартам, очікуваним суспільством. Згідно з поглядами Хорні, суїцид є ре-

зультатом поєднання внутрішніх характеристик особистості і чинників навколишнього середовища [6].

Еміль Дюркгейм у роботі «Самогубство» стверджував, що самогубство, яке в той час вважалося чисто особистісним феноменом, може бути краще пояснене як реакція людини на особливості, в якому вона живе. Він вивчав, у першу чергу, вплив соціальної структури суспільства та її змін на суїцидальну поведінку індивідів. Досліджуючи суїцидальну особистість, Е. Дюркгейм виділив чотири типи суїцидальної поведінки: «аномічна», «еґоїстична», «альтруїстична» і «фаталістична».

При еґоїстичному типі самогубства людина відчуває занадто великі бажання – грошей, любові, насолод, швидкого просування по службі, які неможливо відразу задовольнити. Ці суперечності між можливостями та потребами і штовхають на самогубство.

Анемічне (від аномія – «безправ'я») самогубство, виникає, якщо людина зазнає невдачі в адаптації до соціальних змін. Фаталістичне самогубство викликається надлишком регламентації і названо так для того, щоб відзначити неминучість і непохитність правил, проти яких людина безсила. Останнім типом є альтруїстичне самогубство, при якому авторитет групи над індивідом є настільки великим, що він втрачає свою ідентичність і в силу цього жертвує собою на благо суспільства [7].

Психоаналітик Х. Штірлін вважає, що існує два типи суїциду: «батьківське самогубство» та «материнське самогубство». Перше пов'язане із надмірною люттю і є певним символом кастрації. Друге є символічним воз'єднанням із матір'ю, що надасть спокій.

Норман Фейбероу є психологом-дослідником, який працює у сфері профілактики самогубств протягом більше чверті століття. Свого часу він був президентом Міжнародної асоціації профілактики суїцидів і заснував міжнародний рух, діяльність якого сприяла організації більш ніж 200 центрів профілактики самогубств тільки в США. У своїй книзі «Багатолике самогубство» він вперше описав і систематично досліджував ті форми саморуйнівної поведінки, які до цього не ставилися до суїцидальних. Наприклад, зловживання різними речовинами, зокрема наркотики, алкоголь і тютюн; соматичні хвороби: захворювання серця або

травми хребта, при яких пацієнти не дотримуються призначеного лікування і режиму; злочину, проституція, девіантна поведінка, які небезпечні можливістю краху особистості; ризиковані види спорту, такі як стрибки з парашутом, у воду з великої висоти.

Фейбероу коментує ці ризиковані захоплення так: «Суспільство цінує небезпечні і ризиковані вчинки, оскільки вони надають інтерес життя, сприяють вияву інтенсивних емоцій, а також стимулюють дослідження невідомого і пізнання всього нового» [8].

Кінд Ю., досліджуючи проблему самогубства, намагається пояснити її причини через функції, які виконує акт самогубства. Так він виділяє шість типів суїцидальних тенденцій:

- 1) антифузійна тенденція – бажання зберегти власну унікальність, уникнути злиття з іншими;
- 2) фузійна тенденція – бажання злитися із матір'ю;
- 3) мотиваційна тенденція – свідоме або безсвідоме бажання контролювати близьких;
- 4) депресивна тенденція – звернення агресії проти власної особистості;
- 5) архаїчно-садистична тенденція «Над-Я» – виникають при тяжких особистісних розладах;
- 6) «підведення балансу життя» – бажання позбавитись життя, аби не відчувати сором чи фізичний біль.

Едвін Шнейдман був першим директором Центру досліджень і профілактики суїцидів в Лос-Анджелосі. У 1957 році у співавторстві з Норманом Фейбероу він видав книгу «Прикмети самогубства». Через 4 роки він написав книгу «Крик про допомогу».

У своїй книзі «Смерть людини», ґрунтуючись на класичних спостереженнях, він призводить типологію індивідів, які грають безпосередню, причому часто свідому, роль у наближенні своєї смерті. Шукачі смерті, розлучаються з життям навмисно, причому таким чином, що порятунок є неможливим або дуже неімовірним. Гравці зі смертю – це ті, хто, кажучи мовою гри, роблять своє життя ставкою в ситуації щодо низької ймовірності виживання, як наприклад, у російській рулетці, де шанси загинути становлять 5 з 6.

Існує ще тип людей, що схвалюють смерть, хоча і не грають активної ролі в її наближенні, але чесно заявляють, що бажали б

свого кінця. Цей тип часто зустрічається серед тривожної молоді та самотніх людей похилого віку. Підсумовуючи, можна сказати словами Шнейдмана: «смерть наближається через необережність, необачність, нерозсудливість або внаслідок інших подібних психологічних механізмів» [9].

Висновки. Аналіз джерел дає нам можливість зробити такі висновки:

- у психоаналітичній концепції вперше розкриваються глибинні неусвідомлені (безсвідомі) аспекти суїцидальної поведінки;
- психоаналітичний підхід до проблеми суїциду зосереджує увагу на інтегральному джерелі феномена аутоагресії, на внутрішній активності суб'єкта;
- в основі механізму самогубства лежить відчуття боротьби між інстинктами Еросу та Танатосу;
- у неофрейдизмі агресивність, у тому числі аутоагресивність, пояснюється структурою характеру;
- причина суїциду пояснюється бажанням повернутись до первинного безтурботного стану (рекапітуляції до початку);
- аби допомогти людині, схильній до суїциду, потрібно передусім допомогти адекватно відводити власну агресію;
- усі суїциди нові мають в основі взаємопов'язані, несвідомі причини: бажання вбити, бажання померти, бажання бути вбитим;
- при одночасному виникненні відчуття ненависті, безнадійності, почуття провини – суїцид стає невідворотною реальністю;
- суїцид обумовлений руйнуванням почуття самоповаги та слабкості «Я» індивіда;
- самогубство розглядається як внутрішнє спонукання, що зароджується у психіці і через певний період стимулюється зовнішніми чинниками.

Таким чином, психоаналітичний підхід, в першу чергу, намагається пояснити феномен самогубства внутрішніми неусвідомлюваними процесами, боротьби «Я» з «Над-Я».

Список використаних джерел

1. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа: сборник. Санкт-Петербург: Алетейя, 1998. С. 211–231.

2. Меннингер К. Война с самим собой. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001. 480с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. Москва, 1995. 296 с.
4. Юнг К. Г. Либидо, его метаморфозы и символы. Санкт-Петербург: Восточно-Европейский ин-т психоанализа, 1994. 415 с.
5. Салливан Г., Ротгер Д., Мишел У. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 128 с.
6. Хорни К. Наши внутренние конфликты: Невроз и развитие личности. Москва: Академический проект, 2008. 224 с.
7. Дюркгейм Э. Самоубийство. Социологический этюд. Санкт-Петербург, 2008. 292 с.
8. Суицид: Хрестоматия по суицидологии. Киев: А.Л.Д., 1996. 216 с.
9. Шнейдман Э. С. Душа Самоубийцы. Серия: Теория и практика психологической помощи. Москва: Смысл, 2001. 316 с.

References

1. Freid, Z. (1998), *Basic psychological theories in psychoanalysis. Essay on the history of psychoanalysis*: collection, Alleteiia, St. Petersburg.
2. Menninher, K. (2001), *War with yourself*, EKSMO-Press, Moscow.
3. Adler, A. (1995), *Practice and theory of individual psychology*, Fond “For economic literacy”, Moscow.
4. Yunh, K. G. (1994), *Libido – its metamorphoses and symbols*, Eastern European Institute of psychoanalysis, St. Petersburg.
5. Sallivan, G. (2007), *Theory of interpersonal relations and cognitive theories of personality*, AST, Moscow.
6. Khorni, K. (2008), *Our internal conflicts: Neurosis and personality development*, Academic project, Moscow.
7. Diurkheim, E. (2008), *Suicide. Sociological study*, St. Petersburg.
8. *Suicide: textbook on suicidology* (1996), A.L.D., Kyiv.
9. Shneidman, E. S. (2001), *Soul Suicide. Series: Theory and practice of psychological care*, Sense, Moscow.

УДК 341(095)"16"

DOI 10.32755/sjeducation.2020.02.080

ГЕРМЕНЕВТИКА ЯК МЕТОДОЛОГІЯ СОЦІОГУМАНІТАРНИХ НАУК

Доній Наталія Євгеніївна, доктор філософських наук, професор,
професор кафедри економіки та соціальних дисциплін,

Академія Державної пенітенціарної служби

(14000, Україна, м. Чернігів, вул. Гонча, 34,

e-mail: doniyne@ukr.net)

ORCID: 0000-0001-7933-887X

У статті актуалізовано увагу на факті, що винятковим предметом соціально-гуманітарного пізнання є текст як первинна реальність. Зазначено, що герменевтика виступає саме тим методом та методологією, що найчастіше використовується для дослідження тексту в просторі соціогуманітарних наук. Метою публікації визначено виділення основних специфічних ознак герменевтичної методології в просторі соціогуманітарних наук.

Показано, що на момент зародження та на ранньому етапі свого розвитку герменевтика уявлялася як мистецтво, як допоміжний засіб тлумачення і розуміння текстів. Досліджено, що в підсумку трансформації герменевтика стала розглядатися як варіант пошуку істини і науковий метод, що не втратив при цьому позиції як варіації мистецтва. Через аналіз розгортання методу продемонстровано, що герменевтика ніколи не була абстрактною теорією, а завжди супроводжувала соціальну діяльність людей у напрямку вирішення життєвих питань. Зазначено, що потужний імпульс для «захоплення» нових сфер у XX–XXI ст. метод герменевтики отримав завдяки перетворенню соціального простору на інформаційне суспільство, в якому комунікація та діалог стали визначати успішність результатів учасників такої взаємодії. Вказано, що на сьогодні герменевтика претендує не стільки на створення теорії суспільних наук, скільки на виявлення філософських, методологічних і світоглядних підстав соціальних і гуманітарних наук. Підкреслено, що особлива популярність герменевтики полягає в тому, що вона визнається дієвою універсальною соціогуманітарною методологією, що пов'язується із: 1) розумінням як осягненням досліджуваних об'єктів – процесів, предметів та дій і різних текстів; 2) інтерпретацією, завдання якої допомогти зрозуміти текст і його цінність; 3) застосуванням як реалізованою умовою, що дистанція між ситуацією створення тексту та часом її інтерпретації подолана завдяки зусиллям інтерпретатора.

Ключові слова: розуміння, герменевтика, текст, інтерпретація, соціогуманітарні науки, інтерпретатор, застосування.

HERMENEUTICS AS A METHODOLOGY OF SOCIOHUMANITIES

Donii Nataliia, Doctor of Sciences (Phylosophy), Professor,
Professor of the Department of Economy and Social Disciplines,
Academy of the State Penitentiary Service
(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha st., 34,
e-mail: doniayne@ukr.net)
ORCID: 0000-0001-7933-887X

The author of the article draws attention to the fact that the relevance of the research is due to the need to describe hermeneutics as a method of humanitarian knowledge and methodology that is most often used in the sociohumanities, as well as the fact about the borer of XX-XXI centuries which raised to a new level of humanitarian knowledge under the slogan of anthropological appeal.

The purpose of the research is to identify the main specific features of hermeneutic methodology in the space of sociohumanities.

The results of the study. The method of hermeneutics unfolds gradually and among the practical and theoretical needs that influenced its development are: the demands of ancient Greek society; transformation of Christianity into the dominant religion; separation in modern times, in independent scientific fields, politics, economics, psychology, etc.; demand for translations from classical dead languages into living languages of literary, philosophical and historical monuments; actualization of interest in history, linguistics in connection with the awareness of the importance of preserving the authority of humanitarian knowledge. It is also noted that the method of hermeneutics received a powerful impetus for the further "occupation" of new areas due to the transformation of social space into an information society, where communication and dialogue began to determine the success of the results of such interaction.

Conclusion. At the time of its origin, hermeneutics was presented as the art of interpreting and understanding texts, and over time it became seen as a variant of the search for truth and a scientific method. Tracing the development of hermeneutics, it is indicated that hermeneutics has never been an abstract theory, but has always accompanied the social activities of people to find solutions to life's issues. The special popularity of hermeneutics is that it is recognized as an effective universal sociohumanitarian methodology, which is associated with: 1) understanding as comprehension of the studied objects - processes, objects and actions and various texts; 2) interpretation, the task of which is to help understand the text and its value; 3) application as a condition that the distance between the situation of text creation and the time of its interpretation is overcome due to the efforts of the interpreter.

Key words: understanding, hermeneutics, text, interpretation, sociohumanities, interpreter, application.

Актуальність теми дослідження. Наукознавство, розглядаючи процес наукового пізнання світу, завжди звертається до питання щодо способу, прийомів, операцій та засобів отримання знання.

Найбільш ілюстративним наголосом на цьому є думка відомого французького математика і фізика XVIII–XIX ст. П. Лапласа, який зауважив, що розглянути метод, яким послуговувався вчений, роблячи геніальне відкриття, не менш важливо для науки, ніж саме це відкриття [1, с. 20]. Цей принцип спрацьовує як для природничих, так і для гуманітарних наук. Однак відомо, що природничі та гуманітарні науки мають низку відмінностей, що стосуються як процесу пізнання, так і конкретних методів і характеру об'єкта дослідження. Зазначимо, гуманітарне пізнання та гуманітарні науки є специфічною формою відображення дійсності, об'єктами яких є людина й людське суспільство та їхня історія. Специфіка гуманітарного пізнання полягає в тому, що воно залежне від соціокультурних факторів, має специфічний предмет, що відбивається на дослідженні в формі знаково-символічного матеріалу та застосуванні інтерпретаційних методів і вимагає оцінки результатів пізнання. Гуманітарні науки є тим «якорем», що дозволяє людині отримувати відповіді на життєво важливі питання й адаптуватися до постійних змін умов власного існування та зберігати свою людськість у динамічному соціальному просторі.

Отже, актуальність публікації обумовлена саме необхідністю опису герменевтики як методу соціального і гуманітарного пізнання та методології, що найчастіше використовується в просторі соціогуманітарних наук, а також фактом, що остання третина XX ст. та початок XXI ст., проходячи під гаслом антропологічного звороту, також підняли на новий рівень соціогуманітарне пізнання.

Постановка проблеми. Винятковим предметом соціального і гуманітарного пізнання є текст. Текст є первинною реальністю і початковою точкою будь-якої гуманітарної науки. Потенційно текстом може бути будь-що, що має стосунок до людини, і можливість його розуміння закладена в діалогічному контексті певного часу: як сенс, як система мотивів тощо. Неоднозначність і багатовимірність сенсу в повсякденні й науці породжує потребу в створенні та застосуванні адекватних методів пізнання. Історія розвитку науки добре демонструє, що час від часу відбувається заміна одного, визнаного за адекватний, трендового методу іншим. Проте, починаючи з другої половини XX ст. у західному

науковому дискурсі починається змагання двох контрастуючих щодо одна одної дослідницьких стратегій: постпозитивістська філософія науки, орієнтиром для якої є методи природничих наук, VS герменевтична філософія науки, орієнтиром для якої є переважно методологія соціальних і гуманітарних наук. На кінець XX ст. різні герменевтичні концепції отримали широке поширення й сама герменевтика отримала ракурс розгляду як міждисциплінарна теорія тлумачення текстів, як універсальне філософське знання, здатне слугувати методологічною основою розуміння дійсності. Фактично на сьогодні герменевтика претендує не стільки на створення теорії суспільних наук, скільки на виявлення філософських, тобто методологічних і світоглядних підстав соціальних і гуманітарних наук.

Аналіз останніх публікацій. Аналізуючи основні публікації останніх років, які присвячені темі герменевтики та її виходу в простір гуманітарних наук, не можна не згадати тих, хто здійснив у XIX ст. – першій половині XX ст. герменевтичний філософський переворот і надав конкретики обґрунтуванню того, як люди в цілому розуміють та тлумачать тексти. До таких науковців належать засновники: «сучасної герменевтики як загального дослідження» Ф. Шлейєрмахер, герменевтики як методу дослідження гуманітарних наук В. фон Дільтей, онтологічної герменевтики і введення мовної проблематики М. Гайдеггер і тлумачення значення як інтерпретації Ф. Ніцше. Згадані мислителі сформували продуктивну основу і стали началом для розгортання більш пізніх герменевтичних концепцій А. Н. Уайтхеда, Е. Бетті, Г.-Г. Гадамера, П. Рікера, які обумовили остаточне перетворення герменевтики з мистецтва розуміння/трагування текстів на філософський та науковий методи [6, с. 45].

Враховуючи, що на новітньому етапі розвитку філософського дискурсу найбільш потужно герменевтика присутня в соціогуманітарних науках, то доцільним є вказівка на публікації тих науковців, які в дискурсі філософії науки аналізують специфіку соціального та гуманітарного знань. Це публікації В. Аршинова, В. Буданова, В. Маркіна, О. Мамчур, В. Розіна, П. Тищенко, Б. Юдина та ін. Серед науковців, які на сьогодні займаються проблематикою герменевтики як складової методології, так і у

зв'язку з проблемою розгортання соціогуманітарного знання, виділяються публікації Н. Арутюнової, І. Вдовіної, С. Гусева, Т. Касавіна, В. Кузнецова, В. Лекторського, І. Михайлова, В. Стьопіна, Г. Тульчинського, О. Шульги, Н. Юліної.

Постановка завдання. Звісно, що будь-який науковий метод, сам по собі, без урахування інших факторів, що сприяють успіху пізнання, не виведе людину до істини, але він здатний дисциплінувати хід пізнання і дає можливість досліднику зекономити час і сили та більш раціонально й ефективно досягти розшукованої істини. Значущість герменевтичного методу від моменту його зародження до сьогодення можна порівняти з процесом кристалізації дорогоцінного каміння. Цей метод зростає поступово і серед практичних і теоретичних потреб, що вплинули на розвиток герменевтики, можна назвати: запити давньогрецького суспільства, перетворення християнства на домінуючу релігію та запит у зв'язку з цим на переклади і тлумачення біблійних текстів в добу Реформації і пов'язану з цим критику католицької доктрини. Найсуттєвіший поштовх для початку нового етапу завойовування інших сфер метод герменевтики отримав у Новий час, за якого були сформовані умови для виокремлення в самостійні напрямки дослідження таких феноменів, як наука, політика, економіка, психологія, та затребуваним став переклад з класичних мертвих мов на живі мови літературних, філософських та історичних пам'ятників і їх коментарі, актуалізувався інтерес до історії, мовознавства в зв'язку із усвідомленням важливості збереження авторитету гуманітарного знання, нівелювання якого стало одним із напрямків докладання зусиль філософами-позитивістами. Однак ще один потужний імпульс для подальшого «захоплення» нових сфер метод герменевтики отримав в XX ст. завдяки перетворенню соціального простору на інформаційне суспільство, де комунікація та діалог стали визначати успішність результатів учасників такої взаємодії. Тому, враховуючи вказане *метою* публікації, визначено виділення основних специфічних ознак герменевтичної методології в просторі соціогуманітарних наук.

Виклад основного матеріалу. У філософські роздуми XXI ст. слово «герменевтика» (давньогрецьке – ἑρμηνεία в латинській

транскрипції – «hermeneuein») увійшло, маючи в собі сенс «висловлюватися, виражати, тлумачити, інтерпретувати, перекладати» та як назва впливового філософського напрямку, в якому розуміння розглядається як умова осмислення буття. Загальноприйнятим є позиція, що «герменевтика» як поняття є похідним від імені бога Гермеса (грец. Ἑρμῆς, лат. Hermes; у римлян – Меркурій), який був посередником між небом і людьми. Греки поважали його за те, що він, син Зевса й Мойри, богині долі, будучи богом та тлумачачи веління Олімпу, допомагав людям зрозуміти й знайти правильний напрямок руху в житті. У зв'язку з цим герменевтика тривалий час розглядалася як практичне мистецтво, а не як організована теорія. З часом школи риторів і софісти зробили важливий крок до усвідомлення правил розуміння й тлумачення та спрямували герменевтику в напрямку перетворення на науку й метод. Хоча і тут треба визнати, що до герменевтики як методу було ще далеко, адже навіть у Платона, наприклад, в «Тімеє» термін «hermeneutike» вживається у значенні близькому до іншого грецького слова «mantike» – мистецтво передбачення. Саме в цьому діалозі герменевтом є пророк, який тлумачить специфічний надрозумний сенс, хоча, в іншому, в «Йоні», інтерпретатором уже виступив поет, який є «герменевтом богів». Однак спільна риса між ними все ж таки залишилася – вони були посередниками, ретрансляторами, інтерпретаторами божих ідей.

Подальше розгортання герменевтики пов'язують з трактатом Арістотеля «Про тлумачення» («Peri hermeneias»), в якому вперше саме і був використаний термін «герменевтика» як складова логіки. Формально цей трактат був першим кроком до переходу герменевтики зі сфери мистецтва тлумачення в простір філософії, пов'язаної з тлумаченням більш прихованого сенсу певного тексту та методології.

Практичні потреби життя людини, що наклалися на масштабні історичні події, дали основу для подальших змін у перетворенні герменевтики на метод. Потому, після Арістотеля, наступною віхою в розвитку герменевтики стає прагнення зрозуміти інше за складовими духовне життя християнської Античності та християнського Середньовіччя. За Середньовіччя герменевтика опинилася в руках кола обраних і виходила з передумови істин-

ності священних текстів (Законів, Біблії), а, отже, ставилося питання винятково про «правильне розуміння» «темних» місць цих текстів. Завдання пізнання, таким чином, було не у відкритті чогось нового чи пошуках істини, а в правильному тлумаченні вже наявного. А якщо правдою було те, що не піддавалося однозначному поясненню, то в хід пускалися різні герменевтичні прийоми (наприклад, символіко-алегоричний метод), а сама герменевтика «як дослідження і тлумачення єдино істинної реальності заміняла і науку, і філософію. Пізніше місце герменевтики як засобу пошуку і встановлення істини зайняло наукове пізнання. Герменевтика була відтіснена у сферу мистецтва» [5, с. 92].

У добу Відродження герменевтика поволі виходить на абсолютно новий виток розвитку, поступово звільняючись від переважної орієнтації на теологію. Герменевтика Відродження розвивалася виходячи з потреби в перекладах античних текстів та їх коментування на новоєвропейських мовах. У зв'язку з останнім уже в середині XVII ст. Й. Даннауер у своїй роботі надав вказівки щодо шляху звільнення від неясностей текстів через дотримання низки принципів, які включають: узгодженість суджень, дослідження передумов і висновків, виділення аналогій, цільової спрямованості тексту, знання особливостей використовуваних автором лінгвістичних прийомів, недопущення плутанини при перекладах [9, с. 414].

Пізніше, через пошуки вирішення завдання щодо необхідності формування і застосування юридичних норм, отримує імпульс розвитку юридична герменевтика. Так, у першій половині XIX ст. значний внесок в юридичну герменевтику зробив Ф. К. Савінії, який детально розглянув чотири типи інтерпретації: граматичну, як розгляд сенсу слів і пропозицій; систематичну, як розуміння цього закону, виходячи з горизонту всіх законів як єдиного цілого; історичну, як розстановка акценту на тому, що вже було і що має місце бути у сфері права і телеологічну, як виявлення сенсу і мети цього закону [9, с. 415]. Проте юридична герменевтика не стала єдиною галуззю, яка отримала поштовх для розгортання в XIX ст. Імпульс для розвитку герменевтики як філософської проблеми був наданий появою праць Ф. Шлейєрмахера і В. Дільтея. Німецькому теологу і філософу Ф. Шлейєрмахеру

вдалося включити до сфери свого аналізу всі основні проблеми герменевтичного методу. Метод герменевтики Шлейєрмахера передбачав діалогічність гуманітарного мислення, єдність граматичної і психологічної інтерпретацій, принцип взаємопов'язаності частини і цілого при розумінні текстів, залежність розуміння від знання автора, розуміння несвідомого в творчості автора, побудова гіпотез, що ґрунтуються на попередньому розумінні. Щодо позиції В. Дільтея, то він у праці «Витоки герменевтики» вказав на необхідність розгляду тексту як способу об'єктивації життєвого світу та означив процес тлумачення як процес деконсервації сенсу.

Якщо виходити із сутності герменевтики як методології соціогуманітарного знання, то доцільно зазначити, що сучасна філософська герменевтика є реакцією на зведення неопозитивізмом теорії пізнання до методології. У певному сенсі можна також стверджувати, що розвиток і поширення герменевтичних концепцій у контексті західноєвропейської сучасної філософії пов'язаний з реалізацією принципів суб'єктивності та індивідуалізму інтерпретації і конкуренції на «ринку ідей» та з герменевтичним вибухом, що припав на останню третину ХХ ст. Таким чином, поступово сфера застосування герменевтики як методу розширювалася і на кінець ХХ ст. вона вже стала впливовим напрямком філософії та універсальною методологією гуманітарних наук.

Сприяла такому сценарію поява кола фахівців, які своїм поклонанням визначили пояснення та деталізацію значення герменевтики для «науки про дух». Одним з впливових філософів, ідеї якого визначили розвиток герменевтики в ХХ ст., є Г.-Г. Гадамер, який у роботі «Істина і метод» протиставив науковому досвіду, цілераціональній практиці та технічному мисленню практичні вміння і навички життя, здоровий глузд, мову, естетичний смак, гру, кмітливість і освіченість. На думку Гадамер, «герменевтика посідає відповідне їй місце і в теорії науки ... вона відкриває всередині науки – за допомогою герменевтичної рефлексії – умови істини, що не знаходяться у логіці дослідження, а передують їй» [4, с. 616]. Більше того, на думку дослідника, «вся наука включає в себе герменевтичний компонент» [4, с. 624], а це

означає, що не тільки гуманітарне чи соціальне знання залучає герменевтичний метод у дослідження, а й природниче.

Подальше розгортання герменевтики як методології соціогуманітарних наук відбулося завдяки внеску французького філософа П. Рікера. Він «вивів класичну думку далеко за рамки філософських і гуманітарних кіл – у широке поле громадського життя людства» [7, с. 6], адже вперше розглянув гносеологічну складову герменевтики в семантичному, екзистенційному і рефлексивному аспектах. Семантичний аспект, на думку філософа, виявляється під час дослідження прихованого за очевидним і корельованого з психоаналізом, структуралізмом, аналітичною філософією та екзегетикою сенсу. Щодо екзистенційного аспекту, то він передбачає пізнання за різними способами інтерпретації різних модусів буття при проблематичності знаходження їх єдності. Рефлексивний аспект, за Рікером, є моментом самопізнання і покликаний спростувати ілюзію «чистоти» того, хто рефлексує і обґрунтувати необхідність пізнання рефлексуючого через його суб'єктивізацію. Таким чином, для Рікера герменевтика необхідно пов'язана з філософією, не є лише самостійним методом, хоча і має обмежити сфери застосування вказаних вище методів.

На протипагу герменевтичному підходу Рікера Е. Бетті виступив за збереження герменевтики як незалежного від філософії методу гуманітарних наук [3]. Для Бетті герменевтика виглядає як загальна теорія плюс метод інтерпретації й тим самим вступив у полеміку з Гадамером. Для Гадамера герменевтика була в основі філософією, а Бетті хотів методично строго встановити роль інтерпретатора і значення тексту в герменевтичному досвіді. Бетті вважав, що тлумачення є вимогою, «зверненою до спонтанності духу, що покликаний до розуміння, про домагання, що не може бути виконано без його діяльної участі» [3, с. 23]. Отже, герменевтичний досвід має сприяти розумінню, яке можливо тільки в поєднанні, за якого «об'єктивовано дух, і адресовано суб'єкту, живому духу, який розмірковує, якого найрізноманітніші інтереси життєвої актуальності підбурюють до розуміння» [3, с. 23].

Взагалі, на сьогодні, завдяки тривалому розгортанню в часі та синтезуванню напрацювань дослідників герменевтика як ме-

тодологія соціогуманітарних наук уже чітко сформувала основні свої установки, а саме:

1. Розуміння. Питання, що пов'язані з розумінням, виникають, коли хочуть усвідомити наміри співрозмовника не тільки в процесі вербального спілкування, а й невербального, по жестах, міміці та модуляції голосу. Складність того, що потрібно зрозуміти, різна і в науковому аналізі потрібно більше спеціальних знань, ніж у повсякденному міжособистісному спілкуванні. Але що і як має бути зрозумілим?

Шлейєрмахер Ф. визначає розуміння як мету, як предмет потреби: «розуміння треба бажати в кожній точці пошуку» [8, с. 62]. Розуміння має бути скеровано усвідомленням, що його направляє, а усвідомлювати воно себе починає в ситуації зіткнення з якимось проблемним висловлюванням, що вимагає осмислення. За відсутністю особливих випадків або конкретних інструкцій гарантувати правильне розуміння може або лінгвістичний, або прагматичний контекст. Крім того, як свідчить правило «технічної» інтерпретації Ф. Шлейєрмахера, кожне слово має розумітися на основі найближчого свого оточення.

Розуміння може обернутися нерозумінням або, як це описав У. Еко «reading – misreading». Причинами такої трансформації можуть бути: або переоцінка, або недооцінка якихось фактів, що викладаються в тексті. Наприклад, прагнення пояснити «важкі» місця може привести до зворотного результату. Також причиною нерозуміння може стати і недооцінка простих речей. За Ф. Шлейєрмахером, розуміння ускладнюється, а деякі місця стають невиразними за відсутністю належної уваги до простих речей: деякі «... місця викличуть ускладнення тільки тому, що не були зрозумілі і більш легкі» [8, с. 41]. Справа в тому, що саме «прості» місця можуть стати злим жартом і «ведмежою послугою» з тієї причини, що здаються надто простими і часто ігноруються в плані об'єкта докладання інтелектуальних зусиль.

Як би там не було, розуміння починається з «накидання сенсу»: «Той, хто хоче зрозуміти текст, постійно здійснює накидання сенсу» [4, с. 318]. Попереднє «накидання сенсу» є не що інше як гіпотеза у вигляді більш-менш правдоподібної здогадки як треба розуміти. Основною умовою її висунення визнається передбачен-

ня сенсу: «...цей перший сенс прояснюється в свою чергу лише тому, що ми з самого початку читаємо текст, очікуючи знайти в ньому той чи інший певний сенс. Розуміння того, що міститься в тексті, і полягає в розробленні такого попереднього начерку, який, зрозуміло, піддається постійному перегляду при дедалі відчутнішому поглибленні у зміст тексту» [4]. Це означає, що розуміння стає частково «передструктурою розуміння» (М. Гайдеггер) та «антиципацією сенсу» (Г.-Г. Гадамера) [4, с. 321].

2. Тлумачення. Розуміння переходить у тлумачення, коли зміст висловлювання не можна вивести безпосередньо із значення його складових слів, коли разом зі знанням значення слів, відображених у словнику, потрібно ще й знання умов їх вживання в конкретній комунікативній ситуації. Ілюстраціями такої тези є або фраза «Я розумію, що ти кажеш, але ніяк не зрозумію, що ти маєш на увазі», яку людина часто використовує, або запитання «Що ти маєш на увазі?» чи «До чого ти це говориш?».

Тлумачення спрямоване на прагматичний сенс. До нього вдаються, коли «необхідно не тільки розуміння значення отриманого повідомлення, але і його інтерпретація, розшифровка» [2, с. 184]. Виділяючи умови правильного тлумачення, відома знавчиня та дослідниця семантики Н. Арутюнова зазначила: «Розуміння забезпечується знанням значень слів і речень (семантична компетенція), інтерпретація – знанням механізмів використання мови (прагматична компетенція)» [2, с. 184]. Тому, робить далі висновок Н. Арутюнова, «об'єкт розуміння – величина постійна; інтерпретація ж спрямована на змінний сенс слів у висловленні й самих висловлювань» [2, с. 184]. А це означає, що правильне розуміння не є запорукою правильної, неспотвореної інтерпретації/тлумачення, адже певний відсоток успіху покладений на інтерпретатора.

Розуміння стає тлумаченням, як тільки стикається з проблемним висловлюванням, що вимагає експлікації. Всякого роду безглуздість переосмислюється при цьому в згоді з аксіомою герменевтики: якщо якесь висловлювання не відповідає вимозі ясності або здається безглуздим, необхідно задатися питанням, чи не криється тут щось інше. Але, задаючись таким питанням, треба пам'ятати про його «зворотний бік» – пошуки приховано-

го змісту можуть обернутися герменевтичним свавіллям, зайва підозрілість – наділенням малозначущих фактів невластивим для них сенсом. Виходячи з презумпції таємниці, виявити «таємний» сенс можна за бажання всюди, навіть у запитанні «Чи любите ви котів?». Отже, на тлумачення спрямоване основне завдання «розкрити сенс», а не написати його, знімаючи історичну дистанцію, яка є між написаним текстом та тим, хто намагається цей сенс витлумачити.

3. Застосування. Тлумачення стає застосуванням, як тільки підпорядковується суто зовнішнім завданням: пристосувати аналізований твір до політичних, ідеологічних та інших засадничих установок, проілюструвати положення якоїсь наукової теорії, узгодити із загальноприйнятими уявленнями, спроектувати власні погляди, думки і прагнення. У всіх подібних випадках «завжди має місце щось на зразок застосування тексту, що підлягає розумінню, до тієї сучасної ситуації, в якій знаходиться інтерпретатор» [4, с. 364].

Як наполегливо доводив Г.-Г. Гадамер, зміст тексту невіддільний від культурно-історичної ситуації, в якій відбувається його розуміння і тлумачення, від завдань, що стоять перед інтерпретатором. Усе це в сукупності впливає на вибір стратегії і процедур інтерпретації й на те, яким чином реалізується герменевтичний метод у реальності. Отже, «застосування є така ж інтегральна складова частина процесу герменевтики, як розуміння і тлумачення» [4, с. 365]. Застосування часто несе в собі певну небезпеку, адже якщо мало місце свідоме довільне тлумачення, нав'язування тексту невластивих для нього смислів і видів кодування, яке мається на увазі під «герменевтичним свавіллям», то подібна інтерпретація є доволі сумнівною та такою, що втратила вкладений у текст сенс.

Таким чином, застосовуючи герменевтичний метод у просторі соціогуманітарних наук, науковець має пам'ятати про те, що «герменевтика має провести аплікацію, оскільки, долаючи часову дистанцію, яка відокремлює інтерпретатора від тексту, долаючи сенсо-відчуження, під яке неминуче підпадає текст, вона також слугує дієвості та авторитету сенсу» [4, с. 368–369].

Висновки. Отже, як підсумок, зазначимо. На ранньому етапі свого розвитку, за періоду грецької філософії та середньовічної теології герменевтика розумілася як мистецтво, як допоміжний засіб тлумачення і розуміння текстів. Пізніше вона стала розглядатися як варіант пошуку істини і науковий метод, проте все одно частково зберегла свою позицію як варіації мистецтва. Герменевтика ніколи не була абстрактною теорією, навпаки, вона завжди була супровідним елементом соціальної діяльності людей, бо застосовувалася для вирішення нагальних питань заради нормального функціонування соціального простору. Простежуючи шлях розгортання герменевтики, слід виділити момент, який вчені усвідомили: класична, теологічна, юридична, історична та інші варіації герменевтики, що розвиваються паралельно, користуються багатьма загальними способами інтерпретації, а отже, існують загальне мистецтво та принципи і закони інтерпретації.

Особлива популярність герменевтики в ХХІ ст. у тому, що вона визнається дієвою універсальною соціогуманітарною методологією, що пов'язується з розумінням, тлумаченням/інтерпретацією та застосуванням. Розуміння в соціальногуманітарних науках – це осягнення досліджуваних об'єктів – процесів, предметів та дій і різних текстів. Функція інтерпретації полягає в тому, щоб навчити розуміти текст і його цінність. Застосування є умовою, що дистанція між ситуацією створення тексту та часом її інтерпретації подолана завдяки зусиллям інтерпретатора.

Список використаних джерел

1. Андреев И. Д. О методах научного познания. Москва: Наука, 1964. 184 с.
2. Арутюнова Н. Д. Общая и частная оценка. *Язык и мир человека*. 2-е изд., испр. Москва: Языки русской культуры, 1999. С. 183–223.
3. Бетти Э. Герменевтика как общая методология наук о духе / пер. с нем.: Е. В. Борисов. Москва: Канон+; РООИ Реабилитация, 2011. 144 с.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики / пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. Москва: Прогресс, 1988. 704 с.
5. История современной зарубежной философии: компаративистский подход. Санкт-Петербург: Лань, 1997. 480 с.
6. Кузнецов В. Г. Герменевтика и гуманитарное познание. Москва: Изд.-во МГУ, 1991. 192 с.

7. Сігов К. Поль Рікер: пам'ять, історія, вдячність. *Дух і літера*. 2006. № 15–16. С. 6–16.

8. Шлейермахер Ф. Герменевтика / пер. с нем. А. Л. Вольского; науч.ред. Н. О. Гучинская. Санкт-Петербург: Европейский Дом, 2004. 242 с.

9. Schreiter J. Hermeneutik. *Enzyklopädie zur bürgerlichen Philosophie im 19. und 20. Jahrhundert*. Leipzig, 1988. P. 411–438.

References

1. Andreev, I. D. (1964), On the methods of scientific knowledge. Science, Moscow.

2. Arutyunova, N. D. (1999), "General and specific assessment", *Human language and world*. Languages of Russian culture, Moscow, pp. 183–223.

3. Betty, E. (2011), Hermeneutics as a General Methodology of the Sciences of the Spirit, translated by Borisov, E. V., ROOI Rehabilitation, Moscow.

4. Gadamer H. G. (1988), Truth and Method: The Basics of philosophical hermeneutics, translated from German, Progress, Moscow.

5. History of Modern Foreign Philosophy: Comparative Approach (1997), Lan, St. Petersburg.

6. Kuznetsov, V. G. (1991), Hermeneutics and humanitarian knowledge, Moscow State University Publishing House, Moscow.

7. Sigov, K. (2006), "Paul Ricoeur: memory, history, gratitude", *Spirit and letter*, № 15–16, pp. 6–16.

8. Schleiermacher F. (2004), Hermeneutics, translated by Volsky, A. L. / in N. O. Guchinskaya (Ed.), European House, St. Petersburg.

9. Schreiter, J. (1988), "Hermeneutik", *Enzyklopädie zur bürgerlichen Philosophie im 19. und 20. Jahrhundert*, Leipzig, pp. 411–438.

УДК 159.923

DOI 10.32755/sjeducation.2020.02.094

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Кухар Тетяна Володимирівна, кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психології,

Академія Державної пенітенціарної служби

(14000, Україна, м. Чернігів, вулиця Гонча, 34,

e-mail: tatyana.kukhar@ukr.net)

ORCID: 0000-0002-2352-323X

Волеваха Ірина Борисівна, кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,

Академія Державної пенітенціарної служби

(14000, Україна, м. Чернігів, вулиця Гонча, 34,

e-mail: volevalha_iryna@ukr.net)

ORCID: 0000-0002-7525-0878

У статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми психологічних ресурсів особистості. Вони визначаються як індивідуально-психологічні відмінності людини, які забезпечують їй успішне оволодіння та реалізацію діяльності, переживання психологічного благополуччя. Це системне утворення, що містить фізіологічний, особистісний, соціальний, діяльнісний рівні. Основною функцією психологічних ресурсів особистості є забезпечення її тими можливостями, завдяки яким вона буде здатна подолати складну життєву ситуацію, іноді травмічну, а також реалізувати свої плани, досягти власної мети, завдяки чому відбувається її саморозвиток та набуття певного рівня особистісної зрілості.

Питання ресурсів розглядається в психологічній науці як засоби для існування, можливості людей і суспільства, а також як фізичні і духовні якості людини та як комплекс особистісних властивостей, які дають людині внутрішні сили, необхідні для подолання життєвих криз.

Рівень усвідомленого ставлення особистості до своїх можливостей, здібностей, досвіду забезпечує доцільне використання власних ресурсів, коли людина здатна свідомо зберігати, використовувати, набувати, обмінювати і втрачати ресурси в процесі своєї життєдіяльності.

Дослідження психологічних ресурсів особистості має спиратися на системний підхід, згідно з яким їх слід розуміти як певну систему, що постійно поповнюється або спустошується, аби особистість могла долати труднощі та функціонувати в повну силу. Тракткування психологічних ресурсів як системи означає, що можуть включатися компенсаторні механізми, завдяки яким відбувається їх збереження, обмін та перерозподіл.

Ключові слова: психологічні ресурси, особистісні ресурси, стрес, подолання стресу, копінг-стратегія, особистісна зрілість.

PSYCHOLOGICAL PERSONALITY RESOURCES IN THE CONDITIONS OF MODERN CHALLENGES

Kukhar Tetiana, PhD in Psychology,
Senior lecturer of the Department of Psychology,
Academy of the State Penitentiary Service
(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha st., 34,
e-mail: tatyanakukyar@ukr.net)
ORCID: 0000-0002-2352-323X

Volevakhha Iryna, PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Psychology,
Academy of the State Penitentiary Service
(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha st., 34,
e-mail: volevalha_iryana@ukr.net)
ORCID: 0000-0002-7525-0878

This article represents the results of a theoretical analysis of the problems of psychological resources of a personality. They are viewed and considered as individually-psychological traits and characteristics of a person, which provide her with successful acquirement and implementation of activities, state and experience of a psychological well-being. It is a systemic formation that includes physiological, personal, social and performing levels. The main and therefore basic function of psychological resources of the individual is to provide him with the opportunities through which he will be able to overcome a difficult life situation, sometimes even traumatic, and also to realize his or her life plans, to achieve own goal, thanks to which will originate self-development and acquisition of a certain level of a personal maturity.

The question of resources is considered in psychological science as a means of subsistence, the capabilities of people and society, as physical and spiritual qualities of an individual and as well as a set of personal qualities that give a person the inner strength needed to overcome life crises.

The level of conscious attitude of the individual to their capabilities, abilities, experience ensures the appropriate use of their own resources, by that meaning the ability of a person to consciously store, use, acquire, exchange and lose resources in the process of their lives. Through stable psychological resources, a person not only meets external conditions, but also creates such conditions under which his self-development and self-improvement take place.

The study of psychological resources of the individual should be based on a systematic approach, according to which they should be understood as a system that is constantly replenished or devastated, so that the individual can overcome difficulties and function in full force. The interpretation of psychological resources as a system means that compensatory mechanisms can be included, thanks to which they are stored, exchanged and redistributed.

Key words: *psychological resources, personal resources, stress, overcoming of stress, coping strategies, personal maturity.*

Постановка проблеми. Одним з напрямів розвитку сучасної психологічної науки в останні десятиліття стало розроблення концепції психологічних ресурсів особистості, що є особливо важливим в умовах суспільних трансформацій. Розуміння психологічних ресурсів актуально для особистості в умовах подолання нею стресових ситуацій, в організації будь-якого виду діяльності, досягнення психологічного благополуччя тощо. Пошук та розвиток ресурсів відбувається не лише кожною особистістю, а й суспільством в цілому для вирішення нагальних економічних, політичних, соціальних, ідеологічних завдань.

Аналіз останніх публікацій. Ресурсний підхід знаходиться у центрі уваги науковців та практиків: у контексті життєвого потенціалу та життєстійкості (Д. О. Леонтьєв, С. Мадді), пошуку конструктивного виходу із стресової ситуації (В. О. Бодров, Н. Є. Водопьянова, Л. О. Кітаєв-Смик, Р. Лазарус, В. А. Лібіна, О. Рогозян, С. Хобфолл), побудови копінг-стратегій поведінки (Т. Л. Крюкова, Р. Лазарус і С. Фолкман, К. Муздибаєв), роль психологічних ресурсів в адаптаційному процесі (Л. А. Александрова, О. М. Богомоллов, А. І. Галян, О. К. Осницький), у саморегуляції активності особистості та визначенні її стилю (О. О. Конопкін, В. І. Моросанова), в досягненні психологічного благополуччя (Е. Дінер, Т. Іванова) та інші.

У вітчизняній науці ця проблема також аналізується досить різнобічно. Обґрунтовано філософсько-психологічний підхід до психологічного ресурсу особистості (В. Ф. Казібекова), визначено психологічну ресурсність у структурі суб'єктності особистості (О. С. Штепа), описано ознаки соціального капіталу як психологічного ресурсу особистості (П. І. Блозва), досліджується стресостійкість у контексті психологічних ресурсів особистості (І. О. Віденєєв, А. І. Галян, І. В. Ващенко і Б. Б. Іваненко), вивчаються ресурси особистості, спрямовані на подолання страху та формування копінг-стратегії (Т. О. Даценко, О. І. Купрєєва), розкриваються психофізіологічні ресурси духовності (В. В. Клименко, О. А. Чиханцова) та екзистенційні ресурси особистості (О. Ю. Рязанцева), окреслюються професійно орієнтовані ресурси особистості (А. І. Галян, Н. В. Перегончук, Т. С. Краєвська) та розвиток потенціалу особистості в умовах сучасного освітнього середовища (В. Р. Міляєва, Н. К. Лебідь та Ю. В. Бреус) та інші.

Формулювання мети і завдань статті. Мета роботи – на основі теоретичного аналізу проблеми дати визначення психологічних ресурсів особистості, з'ясувати їх роль у життєдіяльності людини та розкрити їх компоненти.

Виклад методики і результатів дослідження. Сучасні теоретико-експериментальні розробки вміщують досить широкий діапазон визначень ресурсів, виокремлюючи з них економічні, матеріальні, трудові, фінансові, природні, адаптаційні, психологічні, інформаційні, соціальні. Розглянемо основні визначення поняття ресурсу у філософській та психологічній науці.

Леонтьев Д. О. розуміє під поняттям «ресурс» ті «засоби, наявність і достатність яких сприяє досягненню мети і підтриманню благополуччя, а відсутність або недостатність – ускладнює. Для того, в кого відсутня мета, ніщо не є ресурсом. Можна сказати, що властивість бути ресурсом – це системна якість, яку набувають окремі об'єкти або індивідуальні особливості в структурі діяльності, що задається мотивом та метою. При цьому ресурси – це не пояснювальне поняття, а описове» [8, с. 22].

Муздибаєв К. визначає ресурси як засоби для існування, можливості людей і суспільства. Це все те, що людина використовує, щоб відповідати вимогам середовища; це життєві цінності, які утворюють реальний потенціал для владнання з несприятливими життєвими подіями [9]. Згідно з таким визначенням виділяємо той аспект, що ресурс особистості потрібний їй для того, щоб відповідати зовнішнім вимогам, у тому числі подоланні складних обставин.

Саме тому поняття «ресурси» широко розглядається в контексті теорії психологічного стресу. Так, В. Бодров наголошує, що ресурси є «тими фізичними і духовними можливостями людини, мобілізація яких забезпечує виконання її програми і способів (стратегій) поведінки для запобігання або подолання стресу» [2, с. 115–116]. При цьому вчений, виокремлюючи ресурсну модель стресу, підкреслює, що досить складно оцінити цей стан через категорію витрат ресурсів, зокрема їх втрату, а за необхідності й їх перерозподіл. Однозначним є його думка про значущість оперативної мобілізації частини наявного ресурсу людини як адаптаційного для забезпечення вимог стресової ситуації [3, с. 212].

Казібекова В. Ф. визначає ресурс як комплекс особистісних властивостей, які дають людині змогу зберегти почуття щастя і впевненості, мудрість і життєвий досвід подолання труднощів, внутрішні сили, необхідні людині, щоб конструктивно подолати життєві кризи [7, с. 124].

Ващенко І. В. і Іваненко Б. Б. акцентують увагу на тому, що ресурси складають «... засоби й умови, що дозволяють за допомогою певних перетворень отримати бажаний результат. Це стан, можливість, якою можна скористатися у разі потреби, додаткове джерело психологічної і фізичної сили й енергії. Спираючись на свій ресурс, людина здатна наважитися на дію в напрямі досягнення бажаного» [4, с. 39].

У цих визначеннях чітко прослідковується думка про те, що психологічний ресурс потрібний особистості не лише для формування та реалізації копінг-стратегії поведінки у складних життєвих ситуаціях. Ресурс є важливим і в досягненні мети, яку ставить перед собою особистість як бажаний результат. У цьому контексті В. Ф. Казібекова узагальнює, що «ресурси особистості – це всі ті життєві опори, які є в розпорядженні людини й дають їй змогу забезпечувати свої основні потреби: 1) виживання; 2) фізичний комфорт; 3) безпеку; 4) залученість у соціум; 5) повагу з боку соціуму; 6) самореалізацію в соціумі» [7, с. 126].

І хоча потреба у самореалізації передбачає активну життєву позицію особистості в постановці і досягненні власної мети, вчена доходить висновку про те, що психологічні ресурси особистості першочергово актуальні у складних обставинах. Вона пише: їх «можна вважати багатовимірним феноменом, що визначається певними особистісними якостями людини, які сприяють досягненню значущих життєвих цілей у важких кризових ситуаціях, актуалізуючись за необхідності для вирішення тих чи інших завдань» [7, с. 126].

Наступним надзвичайно важливим аспектом проблеми психологічних ресурсів особистості є з'ясування того, з чого вони складаються, тобто визначення їхньої структури. Частіше під особистісними ресурсами розуміються ті індивідуально-психологічні відмінності людини, які забезпечують їй успішне оволодіння та реалізацію діяльності, а також переживання психологі-

чного благополуччя. Тому різні науковці відносять до них установки, цінності, особистісні риси та стратегії поведінки, в тому числі у стресових ситуаціях (Т. Ю. Іванова, Д. О. Леонтьєв, Є. М. Осін та ін.) [6, с. 85].

Леонтьєв Д. О. наголошує на чотирьох найбільш глобальних класах ресурсів: фізіологічні (стан здоров'я, тип нервової системи), психологічні, або особистісні (особливості особистості, характеру, здібностей, психічних процесів), предметно-матеріальні (знаряддя та предмети, що розширюють потенційні можливості індивіду) та соціальні (соціальна підтримка, соціальний капітал, репутація) [6, с. 87].

Безумовно, фізіологічні ресурси закладають певну основу для створення, накопичення та відновлення загального потенціалу особистості, але для решти зазначених класів провідними вважаємо психологічні (особистісні). Адже саме вони будуть визначати предметно-матеріальні та соціальні ресурси як результати діяльності особистості. В цьому контексті, зважаючи на предмет нашого дослідження, акцентуємо увагу на психологічних або особистісних ресурсах та їх трактуванні у сучасних наукових розробках.

Леонтьєв Д. О. виділяє серед особистісних:

- психологічні ресурси стійкості;
- психологічні ресурси саморегуляції;
- мотиваційні ресурси;
- інструментальні ресурси.

До психологічних ресурсів стійкості науковець відносить ціннісно-сміслові ресурси, які надають особистості почуття впевненості у собі, стійку самооцінку і внутрішнє право на активність та ухвалення рішення. Психологічні ресурси саморегуляції утворюють ті змінні особистості, які уособлюють стратегії її поведінки як способи побудови динамічної взаємодії із зовнішніми умовами: контроль над ними або залежність від них, стійкі очікування позитивних або негативних результатів, гнучкість або ригідність цілепокладання. Мотиваційні ресурси відображають, на думку вченого, енергетичне забезпечення дій індивіду для подолання стресової ситуації. Інструментальні ресурси складають здібності особистості як такі індивідуальні властивості, що сприяють лег-

кості та успішності вирішення завдань, при цьому набуті та стереотипні компетентності й тактики реагування [6, с. 88].

Привертає увагу, що розробляючи ресурсну модель стресу, Д. О. Леонтьєв робить акцент на тому, що рівень психологічного благополуччя більшою мірою залежить від сформованості особистісних якостей, ніж від сили стресового впливу обставин. Адже особистісні ресурси виступають засобом, інструментом для конструктивної трансформації стрес-факторів та владнання ними. Значення набувають гострота стресу, кількість ресурсів та їх різноманіття і, особливо, суб'єктивне уявлення про них, що впливає на вибір загальної стратегії поведінки – захисної або наступальної.

Бодров В. О. розрізняє ресурси залежно від їх місця в регуляції процесу подолання стресу, виокремлюючи при цьому особистісні та психологічні ресурси. Так, до особистісних ресурсів він відносить риси та установки, корисні для регуляції поведінки в різних стресогених ситуаціях – самоконтроль, самооцінка, почуття власної гідності, самоефективність. Психологічні ресурси визначаються когнітивними, психомоторними, емоційними, волевовими процесами людини, здатними забезпечити вирішення проблеми та контроль емоцій. Учений відмічає необхідний рівень знань, навичок, умінь, досвіду для рішення завдань у складній ситуації, що утворює професійні ресурси. Не менш важливими є соціальні ресурси, які становлять рівень соціальної та моральної підтримки, життєві цінності, контроль довіри, віри в себе, впевненість, міжособистісні відносини. Фізичні ресурси відображають стан фізичного та психічного здоров'я, функціонального резерву організму. Матеріальні ресурси визначаються рівнем фінансового, економічного забезпечення. При цьому наголошується, що комплекс особистісних, психологічних, професійних і фізичних ресурсів становлять єдиний особистий ресурс людини [3, с. 213].

Штепа О. С. розрізняє зміст особистісних, персональних та психологічних ресурсів, підкреслюючи, що «персональні ресурси доцільно охарактеризувати як матеріальні та нематеріальні резерви людини, що дають їй змогу почуватися дієздатною та долати стреси; компонентами персональних ресурсів є особистісні, соціальні та матеріальні ресурси» [11, с. 785]. Психологічні ресурси, на думку вченої, мають часову спрямованість, тому

що вони містять минулий досвід особистості, її впевненість у собі, яку вона переживає в теперішньому та уявлення про напрямки й шляхи самореалізації в майбутньому.

Трапляються дослідження, в яких досить широко виокремлюються ресурси особистості, які становлять той потенціал, що забезпечує успішну адаптацію до несприятливих життєвих умов. Так, К. Муздибаєв усі ресурси поділяє на особистісні (або психологічні) і середовищні. Перші, як внутрішні, вміщують, насамперед, здібності і навички людини, а другі – розкривають можливість отримання допомоги з боку соціального оточення, тому їх називають зовнішніми [10].

Александрова Л. А. наголошує на тих психологічних ресурсах, що сприяють підвищенню життєстійкості особистості до впливу травматичних чинників, виокремлюючи при цьому суб'єктивну вітальність як переживання енергії, доступної особистості для самореалізації, психологічну стійкість, осмисленість життя, толерантність до невизначеності, самоефективність, копінг-стратегії, а також задоволеність соціальною підтримкою [1].

Погоджуємося з думками А. Галяна і О. С. Штепи про те, що описані психологічні ресурси відображають певний рівень зрілості особистості. Це виявляється, за висловом А. Галяна, «у зрілому ставленні до свого життя, розумний баланс оцінок минулого, майбутнього і теперішнього створює умови для успішної інтеграції психотравматичної події» [5]. Зрілість особистості сприяє розумінню нею всього, що відбувається навколо. Психологічна зрілість у такому контексті міститиме когнітивні, емоційні, мотиваційні ресурси, які й допоможуть особистості адекватно подолати труднощі. Штепа О. С., описуючи компоненти персональної та психологічної ресурсності, відзначає в їхніх структурах загальний рівень смисложиттєвих орієнтацій, особистісну зрілість, яка виявляється через контактність, глибинність переживань та переконання у самоцінності.

Ващенко І. В. і Іваненко Б. Б. влучно окреслюють шляхи розвитку психологічних ресурсів через пізнання своїх психофізіологічних та соціальних можливостей, формування особистої відповідальності, розвиток життєстійкості і закріплення життєствердних настановлень. Крім того, вони розробили покрокове застосування

особистістю свого ресурсу в подоланні стресової ситуації, де перший крок передбачає усвідомлення її реального змісту, другий – виявлення рішучості до змін, «третій – відмова від боротьби з тими аспектами складної ситуації, які змінити неможливо, і переорієнтація уваги на трансформацію негативу ситуації в конструктивні зміни шляхом власних зусиль» [4, с. 33].

Узагальнюючи, можна визначити ресурси як те, що потрібно особистості або суспільству для ефективного функціонування та створення достойної якості життя. Ресурси особистості поділяють на фізіологічні, психологічні (особистісні), соціальні, предметно-діяльнісні. Основною функцією психологічних ресурсів особистості є забезпечення її тими можливостями, завдяки яким вона буде здатна подолати складну життєву ситуацію, іноді травмівну і стресову, а також реалізувати свої плани, досягти власної мети. Тобто завдяки психологічним ресурсам особистість не лише відповідає зовнішнім умовам, а й створює такі умови, за яких відбувається її саморозвиток, самовдосконалення.

Дослідження психологічних ресурсів особистості має спиратися на системний підхід, згідно з яким їх слід розуміти як певну систему, що постійно поповнюється або спустошується, аби особистість могла долати труднощі та функціонувати в повну силу. Трактуювання психологічних ресурсів як системи означає, що в її середині можуть вміщуватися компенсаторні механізми, завдяки яким відбувається їх збереження, обмін та перерозподіл.

Важливим аспектом розуміння психологічних ресурсів є той рівень усвідомленого ставлення особистості до своїх можливостей, здібностей, досвіду, який, з одного боку, відображає рівень її зрілості, а, з другого, забезпечує найбільш доцільне використання власного ресурсу. Тобто людина здатна свідомо зберігати, використовувати, набувати, обмінювати і втрачати ресурси в процесі своєї життєдіяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз показав численність теоретико-експериментальних досліджень з проблеми психологічних ресурсів особистості, що визначаються як індивідуально-психологічні відмінності людини, які забезпечують їй успішне оволодіння та реалізацію діяльності, переживання психологічного благополуччя. Це системне утворення, що

містить фізіологічний, особистісний, соціальний, діяльнісний рівні, які лише в єдності забезпечують особистість усім необхідним для подолання складних життєвих ситуацій та у процесі досягнення поставлених цілей.

Наше дослідження не вичерпує всього діапазону зазначеної проблеми. Подальшого розроблення потребують питання визначення критеріїв оцінювання психологічних ресурсів особистості в подоланні стресової ситуації та в процесі досягнення поставленої мети, розроблення показників стабільності та мінливості особистісних ресурсів, встановлення внутрішніх зв'язків у системі психологічних ресурсів особистості.

Список використаних джерел

1. Александрова Л. А., Лебедева А. А., Бобожей В. В. Психологические ресурсы личности и социально-психологическая адаптация студентов с ОВЗ в условиях профессионального образования. *Психологическая наука и образование*. 2014. № 1. С. 50–62.
2. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса. *Психологический журнал*. 2006. Том 27, № 2. С. 113–123.
3. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
4. Ващенко І. В., Іваненко Б. Б. Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 40. С. 33–49.
5. Галян А. Психологічний ресурс особистості як чинник подолання стресу (огляд досліджень з проблеми). *Проблеми гуманітарних наук*. Серія «Психологія». 2015. Вип. 35. С. 56–66.
6. Иванова Т. Ю., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. и др. Современные проблемы изучения личностных ресурсов в профессиональной деятельности. *Организационная психология*. 2018. Т. 8. № 1. С. 85–121.
7. Казібекова В. Ф. Психологічні ресурси особистості: філософсько-психологічний зміст. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2017. Вип. 2, Т. 1. С. 120–127.
8. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал. *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 62. С. 18–37.
9. Муздыбаев К. Дилеммы распределения ресурсов. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серія 6. 1992. № 1. С. 62–69.
10. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 1998. Т. 1. № 2. С. 100–111.

11. Штепа О. С. Особливості зв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2013. Вип. 21. С. 782–791.

References

1. Aleksandrovna, L. A., Lebedeva, A. A., Bobozhei, V. V. (2014), "Psychological resources of the person and social and psychological adaptation of students with disabilities in the conditions of professional education", *Psychological science and education*, № 1, pp. 50–62.
2. Bodrov, V. A. (2006), "The problem of overcoming stress", Part 2: Processes and resources for coping with stress, *Psychological Journal*, Vol 27, № 2, pp. 113–123.
3. Bodrov, V. A. (2006), Psychological stress: development and overcoming, PER SE, Moscow.
4. Vashchenko, I. V. and Ivanenko, B. B. (2018), "Psychological resources of the individual in overcoming difficult life situations", *Problems of modern psychology*, Issue 40, pp. 33–49.
5. Halian, A. (2015), "Psychological resource of personality as a factor in overcoming stress (review of research on the problem)", *Problems of the humanities*. Psychology series, Issue 35, pp. 56–66.
6. Ivanov, T. Yu., Leontiev, D. A., Osin, E. N., Rasskazova, E. I., Kosheleva, N. V. (2018), "Modern problems of studying personal resources in professional activity", *Organizational psychology*, Vol. 8, № 1, pp. 85–121.
7. Kazibekova, V. F. (2017), "Psychological resources of the individual: philosophical and psychological content", *Scientific Bulletin of Kherson State University*. Series "Psychological Sciences", Issue 2, Vol. 1, pp. 120–127.
8. Leontiev, D. A. (2016), "Self-regulation, resources and personal potential", *Siberian Psychological Journal*, № 62, pp. 18–37.
9. Muzdybaev, K. (1992), "Dilemmas of resource allocation", *Bulletin of St. Petersburg University*. Series 6, № 1, pp. 62–69.
10. Muzdybaev, K. (1998), "Strategy for coping with life's difficulties", *Journal of Sociology and Social Anthropology*, Vol. 1, № 2, pp. 100–111.
11. Shtepa, O. S. (2013), "Features of the connection between psychological and personal resources of the individual", *Problems of modern psychology*, Collection of scientific works of K-PNU named after Ivan Ogienko, Institute of Psychology named after Kostyuk G. NAPS of Ukraine, Issue 21, pp. 782–791.

УДК 159.922:316.6:343.811-055.2
DOI 10.32755/sjeducation.2020.02.105

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ КЕРІВНИКІВ УСТАНОВ ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Мірошниченко Оксана Миколаївна, кандидат психологічних наук,
доцент, начальник кафедри психології,
Академія Державної пенітенціарної служби
(14000, Україна, м. Чернігів, бул. Гонча, 34
e-mail: mirok200067@gmail.com)
ORCID: 0000-0002-8624-9397

У статті розглянуто проблему актуального напрямку в зарубіжній і вітчизняній психологічній науці – саморегуляція професіонала в екстремальних умовах діяльності. Наведено результати емпіричного дослідження, що показують на прикладі професійної діяльності керівників установ виконання покарань відмінності в індивідуально-психологічних і управлінських якостях залежно від рівня саморегуляції.

Це дослідження дозволило поглибити уявлення про саморегуляцію та її роль у діяльності керівників установ виконання покарань шляхом виявлення психологічних чинників, що забезпечують оптимізацію управлінських компетенцій в умовах екстремальної професійної діяльності. Система саморегуляції забезпечує усвідомлений контроль і управління своєю активністю, що дозволяє керівнику установи виконання покарань оптимізувати власні комунікативні, організаторські, мотиваційні та емоційні ресурси, що підвищують ефективність і надійність професійної діяльності. Система усвідомленої саморегуляції дозволяє реалізувати індивідуальну стійкість процесів саморегуляції довільної активності керівника при впливі стрес-факторів у напружених умовах діяльності, мобілізувати особистісні ресурси, необхідні для ефективного функціонування і виконання професійно важливих завдань керівника екстремального профілю діяльності, апелюючи до його мотиваційної, комунікативної, управлінської та організаційної сфери особистості.

Глибине якісне вивчення індивідуально-психологічних характеристик керівників дозволяє виявити основні труднощі і несформовані компетенції (навички) з метою подальшого корекційного та психотерапевтичного впливу. Отримані результати відмінностей і особливостей взаємозв'язку саморегуляції і професійно важливих якостей керівників установ виконання покарань дозволяють говорити про необхідність додаткового психологічного супроводу і навчання навичкам саморегуляції представників цієї групи екстремального профілю діяльності.

Отримані результати дають можливість продовжити дослідження в цьому напрямку. Перспективним вважаємо розроблення практичних програм,

спрямованих на підвищення саморегуляції персоналу екстремальних професій, вивчення динаміки зміни ресурсів їх особистості залежно від розвитку рівня саморегуляції.

Ключові слова: саморегуляція, керівник, установа виконання покарань, професійні компетенції, екстремальна професія, Державна кримінально-виконавча служба України.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-REGULATION OF HEADS OF PENITENTIARY INSTITUTIONS OF THE STATE PENITENTIARY SERVICE OF UKRAINE

Miroshnichenko Oksana, PhD in Psychology, Associate Professor,

Head of the Department of Psychology,

Academy of the State Penitentiary Service

(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha st., 34,

e-mail: mirok200067@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-8624-9397

The article addresses the problem of a current trend in foreign and domestic psychological science which is self-regulation among professionals working under extreme conditions. Self regulation in risk situations plays a crucial role in making decisions and choosing strategies of behavior under conditions of uncertainty, which is not only a rational process implemented by cognitive mechanisms but also an emotional process including people's attitudes toward a situation. A set of extreme professions includes service of managers in the penitentiary service, which is associated with emotionally intense social activity and involves a constant presence of pronounced negative stressors. Studying the problem of self-regulation related to the interaction of managers with the socium of extreme nature focuses on answering the key question: What psychological and situational factors contribute to a sufficient level of self-regulation for successful activities under stress conditions? To analyze the system of self-regulation among managers in the penitentiary service we conducted a research using 6 standardized psychodiagnostic technique: Behaviour Self-Regulation Style (V. I. Morosanova, E. M. Konoz); Burnout Assessment, adapted by A. A. Rukavishnikov; Personal Aggressiveness and Propensity to Conflicts (E. P. Ilyin and P. A. Kovalev); Rapid Evaluation of Management Potential (N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov); Evaluation of Communicative and Organizational Aptitudes (V. V. Sinyavsky and B. A. Fedorishin); Orientation Styles of Professional Communication (N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manuylov). The principal assumption in this research was that the structure of individual features of self-regulation (a self-regulation style) and its levels was determined by one's personal characteristics and professional-environmental factors. The study objectives were: to identify the relationship between the level of self-regulation, overall mental state, and management potential in managers involved in extreme activity (working in the penitentiary service); to reveal psychological factors for optimization of managerial competencies under extreme conditions of professional activity; and to identify main difficulties and competence deficiencies for subsequent corrective and

psychotherapeutic interventions. The research conducted enabled us: to study in details the peculiarities of self-regulation, overall mental state, and management potential among managers in the penitentiary system; and to determine which system components require intentional development in order to mitigate deficiencies and to increase the effectiveness of managers.

Key words: *self-regulation; manager; professional competence; extreme profession; penitentiary service.*

Постановка проблеми. Проблема саморегуляції і саморегуляційної діяльності – одна з найбільш актуальних і перспективних напрямків дослідження сучасної психології як вітчизняної, так і зарубіжної [1–6]. Гострота і складність проблеми саморегуляції, яка є необхідним психологічним засобом професійної активності суб'єкта і виступає предиктором успішності в ній, детермінується її роллю у вивченні суміжних предметних областей психологічної науки. У літературі можна знайти широкий спектр методологічних і методичних підходів щодо дослідження особистості професіонала, їх об'єднує розгляд професіонала як суб'єкта метасистеми «професійне середовище – особистість – соціум».

Розвиток сучасної психологічної думки сприяє розширенню поглядів на поняття, функціонування та характеристики саморегуляції в структурі системного, структурно-функціонального, диференціального та індивідуально-стильового підходів. В узагальненому вигляді саморегуляцію можна охарактеризувати як цілеспрямовану організацію та управління людиною всіма видами і формами зовнішньої і внутрішньої активності з метою оптимізації взаємодії з факторами зовнішнього і внутрішнього середовища. Відповідно до наших уявлень під психічною саморегуляцією розуміється багаторівневий процес по ініціації та управлінню психічною активністю для досягнення усвідомлено висунутих і прийнятих суб'єктом цілей, моделювання значущих умов їх досягнення, програмування конкретних дій, оцінювання і коригування діяльності та її результатів [2; 8]. Розгляд багаторівневої системи саморегуляції не тільки дозволяє визначити рівень сформованості саморегуляції, а й виявити, який з компонентів системи потребує цілеспрямованого розвитку з метою нівелювання слабких сторін суб'єкта і підвищення продуктивності його діяльності.

Психологія професійної діяльності як одна з провідних предметних областей психологічного знання виводить проблему

саморегуляції на новий концептуальний рівень, пов'язаний з підвищенням надійності, ефективності і продуктивності діяльності людини в трудовій сфері, особливо у зв'язку з роботою в екстремальних умовах і зростанням стресогенних ситуацій, коли регуляція психічного стану людини виступає як найважливіша умова ефективності його діяльності. Інтерес до цієї проблеми визначається об'єктивними причинами, в тому числі розширенням діапазону стресорів, що впливають на людину, а також підвищенням сили і частоти їх впливу. Відсутність сформованої саморегуляції в системі «діяльність – стан – особистість» призводить до збільшення ймовірності виникнення професійних ризиків (емоційне вигорання, помилки у виконанні безпосередніх службових обов'язків, профдеформація, профдевіація). Зазначається, що саморегуляція в ситуації ризику відіграє першорядну роль під час ухвалення рішень і вибору стратегій поведінки в умовах невизначеності [1].

Аналіз останніх досліджень. Саморегуляція активності суб'єкта в ситуаціях ризику є не тільки раціональним процесом, реалізованим когнітивними засобами, а й емоційним, що містить ставлення суб'єкта до ситуації. Розгляд процесу саморегуляції вимагає врахування декількох факторів, що містять безпосередньо саму діяльність, успішність в її здійсненні і психоемоційний стан суб'єкта цієї діяльності в процесі її реалізації. Проблема саморегуляції в професіях екстремального профілю як необхідна складова професійно-особистісних компетенцій була порушена в низці робіт [1–2; 8], однак розгляду особливостей саморегуляції керівної ланки в профілі професій екстремального типу у вітчизняній літературі практично не представлено. На необхідність такого вивчення вказує той факт, що керівна посада в екстремальному профілі діяльності є додатковим фактором ризику. Так, І. Ю. Кобозев провів серію досліджень на визначення особливостей професійного стресу керівників екстремального профілю (на прикладі ОВС) і показав, що рівень стресу керівників ОВС у цілому більш високий, ніж у співробітників ОВС, які не обіймають керівні посади [9].

Система саморегуляції є найважливішою складовою психологічного портрета сучасного керівника. У акмеологічній літературі

описані ключові управлінські компетенції керівника, які враховують можливості та рівні саморегуляції, пов'язані з управлінськими компетенціями. Ними є, наприклад, вміння керувати часом (тайм-менеджмент), толерантність до стресу, самомотивація, розвиток навичок управління емоціями, виявлення, визначення і вирішення проблем, управління конфліктами, здатність поставити себе на місце іншої людини, наставництво, ефективна міжособистісна комунікація, здатність ухвалювати рішення, стимулювання і мотивація інших осіб тощо.

Незважаючи на широкий спектр досліджень у сфері психології саморегуляції, проблема професійної, управлінської компетентності керівників установ виконання покарань, пов'язана з проблемою саморегуляції, розроблена недостатньо, тому вимагає більш глибокого аналізу й уточнення. Особливе значення ця система набуває в діяльності керівництва установами виконання покарань у силу потенційної екстремальності поведінки засуджених. До основних екстремальних факторів установ виконання покарань, крім ймовірності екстремальних ситуацій, слід віднести «важкий» контингент засуджених, ізоляцію умов професійної діяльності і низьку престижність професії. Професійне функціонування керівництва установ виконання покарань є емоційно напруженим видом соціальної активності і входить до групи професій з постійною присутністю негативно виражених стресорів. Хронічна емоційна насиченість професійної діяльності вимагає від персоналу установ виконання покарань наявності великих резервів самовладання і навичок саморегуляції. У дослідженнях проблеми саморегуляції, пов'язаної із взаємодією керівника з соціумом екстремального характеру, як правило, шукають відповідь на ключове питання: які психологічні і ситуативні чинники обумовлюють достатній рівень саморегуляції для успішної діяльності в цих умовах. При цьому фокус уваги на ризики і загрози провокує постановку питання в напрямку протиставлення «нормативного» і «патологічного» в особистісних і комунікативних особливостях керівників [9].

Розроблені теоретичні основи дослідження дозволили сформулювати його мету.

Мета дослідження – аналіз системи саморегуляції керівників установ виконання покарань. Центральним для цієї роботи є припущення, що структура індивідуальних особливостей саморегуляції (стилю саморегуляції) і його рівнів детермінується особистісними особливостями людини і факторами професійного середовища

Завдання дослідження були сформульовані як виявлення взаємозв'язку рівня саморегуляції, загального психічного стану та управлінського потенціалу керівників екстремального профілю діяльності – Державної кримінально-виконавчої служби України, психологічних чинників, що забезпечують оптимізацію управлінських компетенцій в умовах екстремальної професійної діяльності, визначення основних труднощів і несформованих компетенцій з метою подальшого корекційного та психотерапевтичного впливу.

Вибірка і методи дослідження. Відповідно до мети дослідження було сформовано вибірку, її склали групи респондентів – персонал керівної ланки установ виконання покарань, які дозволили вивчити якісні особливості саморегуляції в умовах екстремальної діяльності. Установи виконання покарань розцінювалися нами як середовище з підвищеним рівнем професійних ризиків, де висока концентрація стресогенних чинників призводить до деструкції особистості і дезорганізації професійної діяльності. У дослідженні взяли участь 93 співробітники УВП, з них 72 (77 %) співробітника чоловічої статі, 21 (23 %) – жіночої. Асиметричність вибірки за статтю обумовлена кадровою специфікою професійної діяльності установ виконання покарань. Вік учасників дослідження від 27 до 52 років (середній вік 38,2 року). Всі респонденти на момент дослідження обіймали керівні посади середньої та вищої ланки.

Для вивчення особливостей саморегуляції і психічного стану персоналу установ виконання покарань, а також для визначення управлінського потенціалу керівного складу застосовувалося шість методик з 29 змінними, які склали, за нашими уявленнями, предметне семантичне поле досліджуваної проблеми.

1. Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (ССП), автори В. І. Моросанова, Є. М. Коноз. Методика дозволяє діаг-

ностувати ступінь розвитку усвідомленої саморегуляції та її індивідуальні профілі, компонентами яких є приватні регуляторні процеси. Методика складається з шести шкал, виділених відповідно до основних регуляторних процесів: планування, моделювання, програмування, оцінка результатів, гнучкість, самостійність, і єдиної шкали загального рівня саморегуляції [7].

2. Методика «Визначення психічного вигорання» (ВПВ) в адаптації А. А. Рукавишникова. Опитувальник спрямований на інтегральну діагностику психічного «вигорання», що містить різні підструктури особистості: психоемоційне виснаження, деперсоналізація, професійна мотивація [10, с. 249].

3. Методика «Особистісна агресивність і конфліктність» (ОАіК), автори Є. П. Ільїн і П. А. Ковальов. Методика призначена для виявлення як особистісної характеристики схильності суб'єкта до конфліктності та агресивності, так і для визначення диференційованого рівня агресивності за двома полюсами – позитивної і деструктивної агресивності [10, с. 150].

4. Опитувальник експрес-оцінки управлінського потенціалу керівника (ОПК), автори Н. П. Фетіскін, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Опитувальник призначений для виявлення ступеня розвитку управлінського потенціалу, актуального рівня управлінських здібностей, який диференціюється в трьох діапазонах – низький, середній, високий [10, с. 183].

5. Методика «Оцінка комунікативних і організаторських схильностей» (КОС), автори В. В. Синявський і Б. А. Федоршин. Методика призначена для діагностики потенційних можливостей людей у розвитку їх комунікативних та організаторських здібностей [10, с. 97].

6. Методика «Орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування» (СПДС), автори Н. П. Фетіскін, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Призначена для визначення домінуючого стилю поведінки (орієнтація на дію, на процес, на людей або на перспективу, майбутнє) в професійно-діяльнісному спілкуванні [10, с. 203].

Процедура проведення дослідження. Тестування проводилося індивідуально в бланковому режимі на паперових та електронних носіях. У респондентів попередньо усно запитували згоду брати участь у дослідженні, інформували учасників про те, що вони

можуть завершити тестування в будь-який момент. Учасникам дослідження пояснювались процедура тестування, мета дослідження; інструкція до кожної методики пред'являлась в усній і письмовій формі. Час виконання тестових методик не обмежувався. Для оброблення отриманих даних застосовувалася програма SPSS 12.0.

Результати дослідження. Для визначення рівня розвитку саморегуляції керівників установ виконання покарань використовувався ієрархічний кластерний аналіз респондентів (випробовуваних) з використанням методу Уорда на основі евклідових метрик, як змінні використовувалися шкали методики «Стиль саморегуляції поведінки». За результатами кластерного аналізу було виділено 4 групи респондентів залежно від рівня саморегуляції.

До першої групи (кластера) потрапили респонденти з середнім рівнем саморегуляції ($N = 22$), у другу – респондент з низьким рівнем саморегуляції ($N = 13$), у третю – з показниками вище середнього ($N = 33$), у четверту – з високими показниками ($N = 23$).

З метою визначення шкал, які зробили внесок до кожного кластера, значущість їх відмінностей перевірялась за допомогою непараметричного критерію Краскала-Уоліса. Значущі відмінності ($p \leq 0,01$) показали п'ять показників із семи за методикою «Стиль саморегуляції поведінки»: планування, моделювання, програмування, самостійність, загальний рівень саморегуляції.

Для отримання деталізованих даних про відмінності між кластерами значущість відмінностей була також перевірена попарно за допомогою непараметричного критерію Манна-Уїтні. Отримані результати представлені у табл. 1.

Таблиця 1 – Значущість відмінностей між кластерами (за допомогою непараметричного критерію Манна-Уїтні)*

Методика	Показники	Кластери, що порівнюються						
		Усі 4 клас-тери	1 і 2	1 і 3	1 і 4	2 і 3	2 і 4	3 і 4
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Особистісна агресивність і конфліктність (ОАК)	Запальність	**	**					
	Наполегливість	*та **	*			**		
	Образливість	*				*		
	Непоступливість							
	Безкомпромісність							
	Мстивість							

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Нетерпимість до думки інших	*			*			*
	Недовіра							
	Позитивна агресія							
	Негативна агресія	*			*			*
	Конфліктність	*	*			*	*	
Оцінка організаторських та комунікативних схильностей (КОС)	Комунікативні схильності	*	*				*	
	Організаторські схильності	**	**			*	*	
Визначення психічного вигорання (ВПВ)	Шкала психоемоційного виснаження	*				*	*	
	Шкала особистісного віддалення	*				*	*	
	Шкала зниження професійної мотивації	**			**		**	
	Індекс психічного вигорання	*				*	*	
Орієнтаційні стилі професійно-діяльного спілкування (СПДС)	Орієнтація на дію	**			**		*	
	Орієнтація на процес	*	*				*	*
	Орієнтація на людей	*та**	**			*	*	
	Орієнтація на перспективу	*			*		*	*
Експрес-оцінка управлінського потенціалу керівника (ОПК)	Управлінський потенціал	*	*			*	*	
Стиль саморегуляції поведінки (ССП)	Планування	*	*	*	*	*	*	*
	Моделювання	*	*			*	*	
	Програмування	*	*		*	*	*	*
	Оцінка результатів	*	*	*	*	*	*	
	Гнучкість	*	*	*		*	*	
	Самостійність	*	*	*	*		*	*
	Загальний рівень саморегуляції	*	*	*	*	*	*	*

*Примітка ** p<0,01; * p<0,05

З табл. 1 видно, що за 24 показниками з 29 виявлені значущі відмінності між виділеними групами.

У табл. 2 представлені середні значення за шкалами, розраховані на випробуваних кожного з чотирьох кластерів, в одиницях стандартного значення та відхилення.

Таблиця 2 – Середні значення показників кластера

Методика	Показники	Кластер 1 (N=22)		Кластер 2 (N=13)		Кластер 3 (N=33)		Кластер 4 (N=23)	
		Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Особистісна агресивність і конфліктність (ОАК)	Запальність	2,8	1,7	3,8	2,8	2,8	1,9	3,3	2,5
	Наполегливість	3,4	1,5	4,2	2,1	3,5	1,4	4,3	1,8
	Образливість	1,9	1,2	3,0	2,0	1,7	1,4	1,7	1,6
	Непоступливість	2,8	1,8	2,4	1,9	2,9	1,9	3,6	2,0
	Безкомпромісність	8,2	1,7	8,6	1,3	7,7	1,9	8,0	1,8
	Мстивість	2,5	1,7	2,8	1,6	2,4	2,2	3,0	1,9
	Нетерпимість до думки інших	2,0	1,4	2,3	1,4	1,8	1,7	3,3	1,8
	Недовіра	2,2	1,6	3,9	1,7	2,8	1,9	3,0	1,9
	Позитивна агресія	6,1	2,8	6,5	2,7	6,4	2,9	7,9	3,7
	Негативна агресія	4,5	2,3	4,9	2,7	4,0	2,9	6,4	2,9
	Конфліктність	15,0	3,5	20,4	4,7	14,9	3,5	16,0	4,9
Оцінка організаторських та комунікативних схильностей (КОС)	Комунікативні схильності	15,8	2,2	12,2	4,7	14,8	3,3	15,8	1,8
	Організаторські схильності	16,1	2,1	13,9	3,0	16,0	1,5	16,6	1,9
Визначення психічного вигорання (ВПВ)	Шкала психоемоційного виснаження	12,5	9,6	20,6	12,9	9,3	7,6	10,5	14,9
	Шкала особистісного віддалення	13,8	6,5	20,5	6,0	12,3	5,4	10,5	7,7
	Шкала зниження професійної мотивації	22,1	6,9	24,1	9,4	20,6	7,5	17,7	5,5
	Індекс психічного вигорання	48,4	6,4	65,2	7,3	40,3	6,1	38,6	5,2
Орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування (СПДС)	Орієнтація на дію	13,5	1,5	13,8	2,0	13,8	1,6	15,5	1,8
	Орієнтація на процес	17,8	1,3	15,8	2,1	17,0	2,1	18,3	1,3
	Орієнтація на людей	17,7	1,3	16,1	2,2	17,6	1,6	17,9	1,7
	Орієнтація на перспективу	10,8	3,0	9,2	3,4	11,4	2,6	13,0	3,3

Закінчення табл. 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Експрес-оцінка управлінського потенціалу керівника (ОПК)	Управлінський потенціал	13,3	3,0	10,2	3,0	14,1	2,4	14,0	2,6
Стиль саморегуляції поведінки (ССП)	Планування	6,1	1,5	5,7	1,7	7,1	1,4	8,2	0,9
	Моделювання	7,8	1,1	5,5	1,1	8,2	0,9	8,4	0,7
	Програмування	6,9	1,0	5,5	1,5	7,1	1,2	7,8	1,0
	Оцінка результатів	6,0	1,2	4,8	1,5	7,1	0,9	6,8	0,9
	Гнучкість	7,3	1,4	4,6	1,9	8,1	1,0	7,9	1,0
	Самостійність	2,5	1,2	4,5	1,7	3,7	1,8	6,2	1,4
	Загальний рівень саморегуляції	31,9	1,3	26,4	3,0	35,7	1,5	38,9	1,7

Як ми бачимо з табл. 2, представникам першої групи (кластера) (N = 22) властиві середні значення за шкалою «Загальний рівень саморегуляції» в поєднанні з середніми показниками майже за всіма шкалами використаних у дослідженні методик. Їх характерною особливістю є найбільш низькі показники самостійності за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки», тобто їм притаманний виражений зовнішній локус-контроль.

Представникам цього кластера властива потреба у саморегуляції з боку вищого керівництва. Вони потребують допомоги з боку оточення, завжди орієнтовані на думку інших та зовнішню оцінку своєї діяльності. Цей кластер отримав назву «саморегуляція керівника-екстернала, орієнтованого на зовнішній контроль».

Представники другої групи (кластер (N = 13) демонструють низький рівень саморегуляції в поєднанні з низьким середнім значенням за шкалами методики КОС, СПДС (крім шкали «орієнтація на дію»), ОПК («управлінський потенціал») за шкалами методики ССП (крім шкали «самостійність»). Для них характерні також високі значення за шкалами методики «Особистісна агресивність і конфліктність» («запальність», «образливість», «безкомпромісність», «підозрілість» та «конфліктність») за всіма шкалами методики «Виявлення психічного вигорання» (табл. 2). Характерними особливостями представників другого кластера є низький комунікативний потенціал, складнощі у встановленні контакту, публічних виступів, формуванні власної думки. Персоналу, який належить до другого кластера, властиве психоемоцій-

не виснаження (яке може доходити до рівня вигорання), низька психічна стійкість, поруч з дратівливістю, агресивністю, заниженою самооцінкою, незадоволеністю професійною діяльністю, зниженням професійної мотивації досягнення на фоні з безкомпромісністю, підозрілістю та конфліктністю. Але в силу досить великого стажу трудової діяльності та отриманого практичного досвіду вони достатньо самостійні, хоча й діють у межах засвоєних робочих стереотипів з орієнтацією на оточення та найближчу перспективу. Кластер представників цієї групи отримав назву «саморегуляція керівника, схильного до вигорання».

Представникам третьої групи (кластера (N = 33) властиві значення вище середнього за шкалою «Загальний рівень саморегуляції», за багатьма показниками шкал третій кластер схожий з першим. Як видно з табл. 1, у першого та третього кластерах спостерігаються відмінності лише за методикою «Стиль саморегуляції поведінки» (крім шкали моделювання та програмування). Тобто відмінною рисою представників третього кластера від представників першого – вміння самостійно та ефективно планувати діяльність, оцінювати зміни та коригувати план дій. Відповідно до табл. 2 представники цього кластера мають найнижчі середні значення порівняно з іншими кластерами за шкалою «Нетерпимість до думки інших» ОАК та шкалою «психоемоційне виснаження» ВПВ, а також високі середні показники за шкалою «управлінський потенціал» ОПК та за шкалами «оцінка результатів» та «гнучкість» ССП. Респонденти, які потрапили у цей кластер, демонструють вміння налагоджувати зворотний зв'язок, повагу до думки інших, стресостійкість, здатність долати непередбачувані, ризиковані обставини. Кластер представників цієї групи отримав назву «саморегуляція продуктивного керівника».

Четвертий кластер (N = 22) об'єднує представників з високими показниками за шкалою «загальний рівень саморегуляції» в поєднанні з високими середніми показниками за шкалами методики «Особистісна агресивність та конфліктність» («мстивість», «нетерплячість до думки інших», «позитивна агресивність») та за шкалою методики «Комунікативні та організаторські схильності» («організаторські схильності»), за всіма шкалами методики «Орієнтаційні стилі професійно-діяльнісного спілкування» та за шкалами методики «Виявлення професійного вигорання» (крім шкали психоемо-

ційного виснаження). Зазначені здібності компенсуються вмінням орієнтуватись у складних ситуаціях, невимушеністю у взаємодії з новими людьми, ініціативністю, самостійністю в ухваленні рішень. Агресивні тенденції в них виявляються у процесі відстоювання власної думки та досягнення поставлених цілей. Кластер представників цієї групи отримав назву «саморегуляція високопродуктивного керівника, що компенсує негативну характерологію».

Висновки. Проведене дослідження дозволило детально вивчити особливості взаємозв'язку рівня саморегуляції, загального психічного стану і управлінського потенціалу керівників екстремального профілю діяльності – установ виконання покарань. Дані, отримані в дослідженні, узгоджуються з результатами психологічної літератури останніх десятиліть про те, що професіонал, що розглядається через фокус саморегуляції, володіє певними перевагами [1; 8]. Індивідуальні особливості саморегуляції характеризуються таким чином, як особистість планує та програмує досягнення мети, враховує значущі зовнішні та внутрішні умови, оцінює результати та коригує власну активність для досягнення суб'єктивно прийнятних результатів. Узагальнюючи уявлення вітчизняних та зарубіжних теорій дослідження саморегуляції діяльності, можна зазначити, що саморегуляція довільної активності особистості розглядається як системно організований психічний процес з ініціації, побудови, підтримки та управління всіма видами та формами зовнішньої та внутрішньої активності, які спрямовані на розвиток саморегуляції та окреслюють її індивідуальний профіль. У цьому підході основний акцент робиться на плануванні дій і на індивідуальностильових характеристиках саморегуляції. До числа змінних, які охоплюються опитувальником стильових особливостей саморегуляції поведінки В. І. Моросанова, входять: планування цілей, моделювання значущих умов їх досягнення, програмування дій, оцінювання та корекція результатів, гнучкість, самостійність і загальний рівень саморегуляції. Однак постановка на чільне місце цілей як системоутворюючого компоненту саморегуляції обмежує сферу застосування теорії підходу О. А. Конопкіна і В. І. Моросанова, адже чимала частина людської активності дійсно спрямована на довільне переслідування усвідомлюваних цілей, але неправильно зводити до цього всю активність люди-

ни. Проведений аналіз показників методик по групах (за допомогою критерію відмінностей Манна-Уїтні), який вирізняється рівнем саморегуляції, показав, що всі чотири утворені групи мають достовірні відмінності практично за всіма шкалами використаних методик (за винятком шкал методики ОАК «Непоступливість», «Безкомпромісність», «Підозрілість», «Позитивна агресивність»). На наш погляд, інтерес представляють результати, що відображають внесок рівня саморегуляції (низького і високого) в особистісно-професійну сферу керівників.

Керівники з низьким рівнем саморегуляції. Отримані результати дозволяють віднести керівників з низьким рівнем саморегуляції до «групи ризику», оскільки їм властиві знижені значення показників професійно важливих якостей: комунікативних, організаторських і управлінських. Крім того, високі значення за індексом психологічного вигорання свідчать про те, що ця група керівників у ситуації стресу в першу чергу буде демонструвати ознаки виснаження, які виявляються в хронічному емоційному і фізичному стомленні, байдужості і холодності стосовно оточення з ознаками депресії і дратівливості. Мотиваційна сфера керівників з низьким рівнем саморегуляції також характеризується зниженням продуктивності професійної діяльності, оптимізму і зацікавленості в роботі, оцінки своєї професійної компетентності та ступеня успішності роботи з іншими людьми.

Керівники з високим рівнем саморегуляції. Характерною особливістю керівників цієї групи є чітко сформована індивідуальна система усвідомленої саморегуляції (довільної активності) в поєднанні з розвиненою управлінською та організаторською сферами діяльності. Керівників цієї групи відрізняють вміння орієнтуватися в складних ситуаціях, самостійність в ухваленні рішень, орієнтація на досягнення поставлених цілей, уміння детально планувати діяльність і розподіляти обов'язки серед підлеглих, невимушеність у взаємодії з оточенням і вміння встановлювати нові контакти. Варто приділити увагу особливостям комунікативної сфери керівників з високим рівнем саморегуляції, яка характеризується трішки суперечливим поєднанням прагнення представників цієї групи до взаємодії з оточенням, умінням встановлювати стосунки і вирішувати конфлікти з нетерпимістю до думки інших та мстивістю. Представникам цієї

групи властиві тенденція до одноосібного ухвалення рішень, схильність ігнорувати доводи і думки інших осіб; у разі реальної або передбачуваної загрози, несправедливості або образи з боку вони прагнуть до неминучого покарання і навіть помсти. Виявлені характерні особливості малюють образ ініціативного і владного керівника, який впевнений у правильності і важливості свого правління і не сприймає альтернативних думок. На цьому етапі дослідження отримано взаємозв'язок рівня саморегуляції та особливостей комунікативної сфери, які ми віднесли до специфіки професійної діяльності керівників установ виконання покарань, де однією з основних умов взаємодії керівника та колективу є точне і своєчасне виконання наказів. При високій мотивації досягнення мети керівники з високою саморегуляцією здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив негативних особистісних особливостей, здатних негативно вплинути на досягнення професійних цілей.

Список використаних джерел

1. Афанасьєва Н. Є. Психологічне консультування фахівців екстремального профілю на етапі адаптації до професійної діяльності. *Психологічний часопис: збірник наукових праць* / за ред. С. Д. Максименка. № 4 (8). Вип. 8. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2017. С. 5–16.
2. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Ленанд, 2011. 320 с.
3. Личностный потенциал. Структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 675 с.
4. Kuhl J. Action Control: The maintenance of motivational states. *Motivation, Intention, and Volition*. Berlin; Heidelberg: Springer-Verl., 1987, pp. 279–291.
5. Deci E. L., Ryan R. M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11, pp. 227–268.
6. Baumeister R. F., Vohs K. D., Tice D. M. The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*. 2007. Vol. 16, pp. 396–403.
7. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССП): руководство. Москва: Когито-Центр, 2004. 44 с.
8. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции индивидуальных стилей саморегуляции человека. Москва: Наука, 2001. 192 с.

9. Кобозев И. Ю. Оценка интенсивности профессионального стресса и его влияния на копинг-поведение и механизмы психологической защиты руководителей ОВД. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2011. № 2. С. 45–49.

10. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 339 с.

References

1. Afanasieva, N. Ye. (2017), "Psychological counseling of specialists of extreme profile at the stage of adaptation to professional activity", *Psychological Journal: a collection of scientific papers* / in Maksymenko S.D. (Ed.), № 4 (8), Issue 8, Kostyuk G.S. Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, pp. 5–16.

2. Konopkin, O. A. (2011), *Psychological mechanisms of activity regulation*, 2nd ed., Lenand, Moscow.

3. Leontiev, D. A. (2011), *Personal Potential. Structure and Diagnostics*, Sense, Moscow.

4. Kuhl, J. (1987), "Action Control: The maintenance of motivational states". In: Kuhl, J. & Halisch, F. (Eds.), *Motivation, Intention, and Volition*. Heidelberg: Springer-Verl, Berlin, pp. 279–291.

5. Deci, E. L. and Ryan, R. M. (2000), "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior", *Psychological Inquiry*, Issue 11, pp. 227–268.

6. Baumeister, R. F., Vohs, K. D. and Tice, D. M. (2007), "The strength model of self-control", *Current Directions in Psychological Science*, Issue 16, pp. 396–403.

7. Morosanova, V. I. (2004), *Questionnaire "Style on self-regulation of behavior" (SMPM)*: Management, Kogito-Tsentr, Moscow.

8. Morosanova, V. I. (2001), *Individual style of self-regulation: Phenomenon, structure and functions of individual styles of self-regulation of a person*, Science, Moscow.

9. Kobozev, I. Yu. (2011), "The Assessment of the Intensity of Professional Stress and Its Effect on the Coping Behavior and the Mechanisms of Psychological Defense of Internal Law Enforcement Executives", *Psychopedagogy in law enforcement*, Issue 2, pp. 45–49.

10. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V. and Manuylov, G. M. (2002), *Sociopsychological diagnosis of personality development and small groups*, Institute of Psychotherapy, Moscow.

УДК 37:374:796.332

DOI 10.32755/sjeducation.2020.02.121

ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ В КУРСАНТСЬКО-СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

Пилипенко Володимир Миколайович, кандидат технічних наук,
доцент, доцент кафедри фізичної підготовки,
Академія Державної пенітенціарної служби
(14000, Україна, м. Чернігів, вул. Гонча, 34,
e-mail: vpilip@ukr.net)
ORCID: 0000-0002-8495-106X

Костюченко Максим Анатолійович, старший викладач кафедри
фізичної підготовки,
Академія Державної пенітенціарної служби
(14000, Україна, м. Чернігів, вул. Гонча, 34,
e-mail: maks.kostiuchenko59@gmail.com)
ORCID: 0000-0003-3889-1307

У статті розкрито зміст виховання самостійності курсантсько-студентської молоді в процесі занять фізичною культурою й акцентовано на актуальності проблеми у сучасній педагогічній теорії і практиці. Проаналізовано сутність і зміст поняття «самостійність» у психолого-педагогічній літературі та зроблено спробу дати визначення самостійності як морально-вольової якості особистості, яка характеризується сукупністю знань, умінь і навичок і ставленням людини до діяльності та її результатів; умінням досягати мету, діяти свідомо, виявляти ініціативу та творчість.

Зазначено, що у вирішенні завдань виховання самостійності курсантсько-студентської молоді в процесі занять фізичною культурою дієвими були такі методи, як: змагання, особистого прикладу, вирішення проблемних ситуацій, діалогу, переконання, створення ситуацій успіху та інші.

Визначено ефективні освітні умови щодо досліджуваного феномена: відповідність змісту занять фізичною культурою меті й встановленим завданням; готовність курсантсько-студентської молоді до виконання самостійних завдань, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю; вміння курсантами та студентами виявляти кращі індивідуальні та особистісні якості, які спрямовані на досягнення мети.

Встановлено, що ефективність виховання самостійності курсантсько-студентської молоді в процесі занять фізичною культурою залежить від

умілого застосування в закладах вищої освіти належного змісту, освітніх методів, педагогічних умов.

Таким чином, виховання самостійності курсантсько-студентської молоді в закладах вищої освіти має бути спрямоване на формування мотивів до занять фізичною культурою, вдосконалення професійних та прикладних умінь і навичок, фізичного розвитку та фізичної підготовленості тощо.

Ключові слова: виховання самостійності, курсанти та студенти, фізичне виховання, самостійність.

EDUCATION OF INDEPENDENCE OF CADETS AND STUDENTS IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION

Pylypenko Volodymyr, PhD in Engineering, Associate

Professor of Physical Training Department,

Academy of the State Penitentiary Service

(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha st., 34,

e-mail: vpilip@ukr.net)

ORCID: 0000-0002-8495-106X

Kostiuchenko Maksym, Senior Lecturer of Physical Training Department,

Academy of the State Penitentiary Service

(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha st., 34,

e-mail: maks.kostiuchenko59@gmail.com)

ORCID: 0000-0003-3889-1307

The article reveals the content of education of independence of cadets and students in the process of physical education and focuses on the relevance of the problem in modern pedagogical theory and practice. The essence and content of the concept of «independence» in psychological and pedagogical literature is analyzed and an attempt is made to define independence as a moral and volitional quality of a person, which is characterized by a set of knowledge, skills and abilities and a person's attitude to activity and its results; the ability to achieve goals, act consciously, show initiative and creativity. The article indicates that in solving the problems of upbringing the independence of cadet-student youth in the process of physical education, the following methods were effective: competition, personal example, solving problem situations, dialogue, persuasion, creating situations of success and others. In addition, effective educational conditions for the studied phenomenon have been determined: compliance of the content of physical culture lessons with the goal and the established tasks; readiness of cadets and students to perform independent tasks related to future professional activities; the ability of students to show the best individual and personal qualities aimed at achieving the goal.

We believe that the education of the independence of cadet students in higher education institutions should be aimed at forming motives to engage in physical culture, improving professional and applied skills, physical development and physical fitness. Due to the analysis of scientific literature, generalization of own experience and the carried-out experiment it is established that efficiency of education of independence of cadet-student youth in the course of employment by physical culture depends on the decision of the corresponding educational problems and use by teachers of the corresponding maintenance.

Key words: education of independence, cadets and students, physical education, independence.

Постановка проблеми. Важливою проблемою сучасних закладів вищої освіти є підготовка майбутнього фахівця, здатного саморозвиватися, самоудосконалюватися, що володіє достатнім рівнем знань, умінь та навичок. Вивчення наукової літератури свідчить, що останніми роками активізувалася увага вчених щодо дослідження питань формування морально-вольових якостей курсантсько-студентської молоді у процесі занять фізичною культурою. Проте проблема виховання самостійності курсантсько-студентської молоді залишається невирішеною. Тому актуальність досліджуваної категорії зумовлена вихованням активної, ініціативної, творчої особистості, яка здатна самостійно ухвалювати рішення, робити відповідальний вибір, прагне до самореалізації тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему виховання самостійності курсантсько-студентської молоді вивчала значна кількість дослідників, таких як: І. Григорович, Т. Пашенко, Н. Смагін, Г. Соловійов, І. Шаталова та інші. Виховання самостійності засобами фізичної культури досліджували: Л. Агрінська, Д. Бінецький, С. Головін, Н. Довгань, Б. Калюнов, Л. Матузов, І. Сімонова, В. Усанков та інші. З'ясовано, що виховання самостійності курсантсько-студентської молоді в процесі занять фізичною культурою є актуальною науковою проблемою.

Мета дослідження – розкрити зміст вихованості самостійності курсантсько-студентської молоді в процесі занять фізичною культурою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення літературних джерел свідчить, що під час навчання в закладах вищої освіти в курсантів та студентів формується життєва позиція, вони продовжують розвиватися й прагнуть до самостійності, саморозвитку. Разом з тим вихованість морально-вольових якостей знаходиться на незадовільному рівні, оскільки значна кількість курсантів та студентів не може самостійно долати перешкоди, труднощі в складних непередбачуваних ситуаціях, визначити свою позицію щодо здорового способу життя, розвивати свої кращі фізичні якості тощо.

У словнику С. Гончаренко розкриває сутність і зміст самостійності як одну з якостей особистості, яка характеризується сукупністю засобів, необхідних знань, умінь і навичок, ставленням людини до діяльності (освітнього процесу), результатів і умов здійснення, а також міжособистісними зв'язками, які складаються під час цієї діяльності [3].

У контексті нашого дослідження важливим є аналіз наукових робіт І. Беха. Адже, на думку психолога, особистість пізнає себе заради того, щоб пізнати свої позитивні та негативні якості, що дає змогу самовдосконалюватися, змінюватися й формувати в собі відповідні позитивні морально-вольові якості. Тому людина, яка пізнає себе, завжди прагне до самостійності, саморозвитку. Крім того, І. Бех переконаний у тому, що для ефективного процесу виховання самостійності, особистісного вдосконалення, важливо знати способи роботи над собою, наслідувати певний моральний приклад та інше. Таким чином, якщо це прагнення відсутнє, то особистість не залучається до процесу саморозвитку, самовиховання тощо [1].

Слід зазначити, що самостійність курсантсько-студентської молоді в процесі занять фізичною культурою виявляється в їх ініціативності, самоцінності, відповідальності за себе та колектив. Крім того, самостійність пов'язана з активною розумовою роботою, почуттями і поведінкою курсанта або студента. Як зазначає С. Головін, цей зв'язок двосторонній і виявляється в:

- 1) розвитку розумових і емоційно-вольових процесів;
- 2) формуванні здатності виконувати мотивовані дії і добиватися успішного виконання своїх рішень [2, с. 309].

Ми погоджуємося з Т. Пащенко, що самостійність у процесі занять фізичною культурою – це певна модель усвідомленої поведінки курсантів та студентів з постійним прагненням до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти. При цьому вчений зазначає, що чим вищий рівень сформованості самостійності в курсантів та студентів, тим краща в них поведінка на заняттях, покращується рухова діяльність та рівень досягнень. Самостійність у процесі фізичного виховання слід розглядати в сукупності як діяльність курсантів та студента і як метод їхнього навчання, що містить у собі самостійні заняття різними фізичними вправами тощо [6, с.115].

Важливим у контексті нашого дослідження є думка О. Малихіна, який на підставі вивчення організації самостійної навчальної діяльності курсантів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглядає пізнавальну самостійність як якість особистості, в основі якої покладені інтелектуальні здібності й уміння, прагнення до самостійності, вміння коригувати власну діяльність, володіти прийомами пізнавальної діяльності, наявність умінь самоконтролю й самооцінки. Крім того, вчений зазначає, що результатом вияву курсантами та студентами самостійності в освітньому процесі – це усвідомлення значущості учіння, уміння вчитися, формування індивідуального стилю пізнавальної, творчої діяльності [5].

На переконання Н. Довгань, викладачам закладів вищої освіти слід залучати курсантсько-студентську молодь до занять фізичною культурою, в умови творчої діяльності, як одного з важливих чинників, що стимулює діяльнісно-спортивну активність, під час якої формуються вольові якості, самостійність тощо. Педагог вважає, що дотримання такого підходу сприятиме свідомому ставленню до освітнього процесу, розуміння студентами мети, завдань виховної

діяльності, формуванню бажання підвищувати рівень своєї теоретичної і практичної обізнаності, бути самостійним [4].

Отже, завдяки аналізу наукової літератури, узагальненню власного досвіду та здійсненого експерименту встановлено, що ефективність виховання самостійності курсантсько-студентської молоді в процесі занять фізичною культурою залежить від вирішення відповідних освітніх завдань та використання педагогами такого змісту:

1) формувати в курсантів та студентів бажання підвищувати рівень знань щодо морально-вольових якостей та фізичної культури як засобу саморозвитку;

2) формувати усвідомлене хотіння самостійно займатися фізичною культурою та спортивно-масовою роботою;

3) створювати передумови, під час яких курсанти та студенти змушені виявляти вольові якості в подоланні труднощів та вміння самостійно знаходити правильне моральне рішення;

4) організовувати заняття з фізичної культури таким чином, щоб кожен курсант та студент мав змогу реалізувати свої рухові бажання та інтереси;

5) формувати в курсантів та студентів здатність виконувати мотивовані дії й при цьому добиватися успішного виконання своїх рішень;

6) здійснювати індивідуальний та диференційований підхід;

7) створити умови, коли кожен курсант або студент у процесі виконання самостійної роботи зрозуміє свою неповторність, належність та необхідність спортивному колективу;

8) оптимізувати заняття з фізичної культури на основі застосування сучасних освітніх технологій та ін.

Варто зазначити, що у вирішенні завдань виховання самостійності курсантсько-студентської молоді в процесі занять фізичною культурою дієвими були такі методи, як: змагання, особистого прикладу, вирішення проблемних ситуацій, діалогу, переконання, створення ситуацій успіху, уподібнення та інші.

При цьому успішність освітнього процесу була зумовлена дотриманням педагогами таких умов:

- відповідність змісту занять фізичною культурою меті й встановленим завданням;
- готовність курсантсько-студентської молоді до виконання самостійних завдань, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю;
- уміння студентами виявляти кращі індивідуальні та особистісні якості, які спрямовані на досягнення мети.

На нашу думку, виховання самостійності курсантсько-студентської молоді в закладах вищої освіти має бути спрямованим на формування мотивів займатися фізичною культурою, підвищення професійно-прикладних умінь і навичок, фізичного розвитку та фізичної підготовленості тощо [7].

Відповідно до цього виховання самостійності курсантсько-студентської молоді в процесі занять фізичною культурою слід здійснювати на основі особистісно-орієнтованого виховання, що сприятиме формуванню творчої, всебічно розвиненої, самостійної особистості. Причому фізична культура є ефективним засобом виховання моральних та вольових якостей курсантсько-студентської молоді [8].

Також слід зазначити, що зміст занять з фізичної культури щодо виховання самостійності має бути спрямований:

- на саморозвиток, самоудосконалення курсантсько-студентської молоді;
- реалізацію власних потреб, інтересів, бажань;
- формування звички до самостійних занять фізичними вправами тощо.

Висновки. Таким чином, вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить, що самостійність – це морально-вольова якість особистості, яка характеризується сукупністю знань, умінь і навичок та ставленням людини до діяльності та її результатів; умінням досягати мету, діяти свідомо, виявляти ініціативу та творчість.

Встановлено, що ефективність виховання самостійності курсантсько-студентської молоді в процесі занять фізичною куль-

турою залежить від умілого застосування в закладах вищої освіти належного змісту, освітніх методів, педагогічних умов.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Перспективним може бути вивчення: організаційно-педагогічних умов виховання самостійності курсантсько-студентської молоді в процесі занять фізичною культурою та інше.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ, Либідь, 2008. 848 с.
2. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Москва: Харвест, 1998. 409 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Москва: Либідь, 1997. 376 с.
4. Довгань Н. Ю. Теоретичні і методичні основи виховання фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі позааудиторної спортивно-масової роботи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ, 2018. 576 с.
5. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. С. 108–113.
6. Пащенко Т. М. Самостійність як риса особистості. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Київ, 2004. Вип. 36. С. 285–293.
7. Пилипенко В. М., Тимчик М. В. Теоретичні аспекти фізичного виховання курсантсько-студентської молоді засобами футболу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: збірник. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). Вип. 4 (98) 18. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. С. 124–127.
8. Тимчик М. В. Виховання фізичної культури учнів у процесі ігрової діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*: збірник. Серія Педагогічні науки: «Реалії та перспективи». Вип. 14. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 237–240.

References

1. Bekh, I. D. (2008), *Personality education: manual*, Lybid, Kyiv.
2. Holovyn, C. Yu. (1998), *Dictionary of a practical psychologist*, Kharvest, Moscow.

3. Honcharenko, S. Yu. (1997), *Ukrainian pedagogical dictionary*, Lybid, Moscow.

4. Dovhan, N. Yu. (2018), *Theoretical and methodical bases of education of physical culture of students of higher educational institutions in the course of out-of-class sports and mass work: dys. ... dok. ped. nauk: 13.00.07*, Kyiv.

5. Malykhin, O. V. (2009), *Organization of independent educational activity of students of higher pedagogical educational institutions: monograph*, Publisher House, Kryvyi Rih, pp. 108–113.

6. Pashchenko, T. M. (2004), *Independence as a personality trait. New learning technologies: scientific method. collection*, Issue 36, Kyiv, pp. 285–293.

7. Pylypenko, V. M. and Tymchyk, M. V. (2018), "Theoretical aspects of physical education of cadet students by means of football", *Scientific Journal of the National Pedagogical University named after Drahomanov M.P.*, Series 15, Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports), Issue 4 (98), NPU of Drahomanova M. P., Kyiv, pp. 124–127.

8. Tymchyk, M. V. (2009), "Education of physical culture of students in the process of game activity", *Scientific Journal of the National Pedagogical University named after Drahomanov M.P.*, Series Pedagogical Sciences: "Realities and Prospects", Issue 14, NPU of Drahomanova M. P., Kyiv, pp. 237–240.

УДК 371

DOI 10.32755/sjeducation.2020.02.130

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Шендерук Олена Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,

Академія Державної пенітенціарної служби

(14000, Україна, м. Чернігів, вул. Гонча, 34,

e-mail: shenderuk1@ukr.net)

ORCID: 0000-0003-4147-327X

На сьогодні проблема інформальної освіти є актуальною, оскільки офіційно зазначене поняття було введено в обіг Законом України «Про освіту» від 05. 09. 2017 № 2145- VIII та у зв'язку з цим певний час інформальна освіта та інформальне навчання некоректно трактувались і, відповідно, не завжди вчасно та влучно застосовувались. Питанню інформальної освіти присвятили свої роботи І. Жукевич, В. Ісасенко, Л. Ніколенко, Н. Павлик, Р. Преснер, О. Самойленко, Л. Сігаєва, С. Яблокова та багато інших дослідників.

Термін «інформальна освіта» походить від англійського словосполучення «informal education» та є формою освіти, що є цілеспрямованою або ретельно спланованою, але не інституціоналізованою. Інформальна освіта є найінноваційнішою та повсякденною одночасно. Вона охоплює побутове, дозвілєве навчання та самоосвіту. Пріоритетними тенденціями інформальної освіти є саморозвиток та самореалізація учасників цього процесу, а також неусвідомлене отримання знань. Було визначено принципи інформальної освіти. Серед них: принцип добровільності, особистісного орієнтування, системності, суспільної спрямованості, ініціативності та самодіяльності. До основних тенденцій нами віднесено неорганізованість, високу мотивацію студентів, спонтанність, відсутність чіткого плану, тиску навчання, визначеного часу, можливість кожного бути вчителем. Інформальна освіта реалізується за рахунок власної активності в навколишньому культурно-освітньому середовищі. При цьому людина перетворює освітні потенціали суспільства в дієві чинники свого розвитку. Така освіта може здійснюватися шляхом цілеспрямованого спілкування, читання, перегляду телепередач, відвідування установ культури, подорожей тощо. Цей тип освіти можна розглядати як одну з її підсистем, яка є близькою до самонавчання та спрямованою на створення потрібних здобувачу ресурсів. Актуальність теми полягає в недостатній теоретичній розробленості та неточному розумінні сутності інформальної освіти.

Ключові слова: інформальна освіта, інформальне навчання, саморозвиток, інноваційна освіта.

FEATURES OF INFORMAL EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE

Shenderuk Olena, PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Academy of the State Penitentiary Service
(14000, Ukraine, Chernihiv, Honcha st., 34,
e-mail: shenderuk1@ukr.net)
ORCID: 0000-0003-4147-327X

The problem of informal education is currently relevant, as the concept was officially introduced by the Law of Ukraine «On Education» of 05.09.2017 № 2145-VIII and in this regard, for some time informal education and informal learning were incorrectly interpreted and, accordingly, were not always applied in time and accurately. Such scientists as I. Zhukevych, V. Isaenko, L. Nikolenko, N. Pavlyk, R. Presner, O. Samoilenko, L. Sigaeva, S. Yablokova and others devoted their works to the issue of informal education.

The term «informal education» comes from English and means such form of education that is purposeful and carefully planned, but not institutionalized. Informal education is the most innovative and everyday simultaneously. It covers home, leisure and self-education. Priority trends of informal education are self-development and self-realization of participants in this process, as well as unconscious acquisition of knowledge. The principles of informal education have been defined. Among them: the principle of voluntariness, personal orientation, systematization, social orientation, and initiative and amateurs activities. The main trends we have defined are disorganization, high motivation of students, spontaneity, lack of a clear plan, the pressure of learning and a certain time; the ability of everyone to be a teacher. Informal education is put into practice due to its own activity in cultural and educational environment. And a person transfers social educational potential into effectual factors of his development. Such education can implement through goal-seeking communication, reading, aching TV programs, attending cultural places of interest, travelling, etc. This type of education can be analyzed as one of its minisystem that is close to self education and is aimed at creating necessary resources for a candidate. The importance of this issue is insufficient development and inaccurate understanding of informal education.

Key words: *informal education, informal learning, self-development, innovative education.*

Постановка проблеми. Якісна освіта вимагає постійного саморозвитку. В такому контексті почесне місце, на нашу думку, посідає інформальна освіта. Досвід розвинутих країн, таких як Велика Британія, Австралія, доводить, що знання, вміння та навички, отримані під час інформального навчання, є частиною формальної освіти, а певні компетенції навіть прописані в кредитних модулях. Інформальна освіта є освітою впродовж усього

життя, що надає людині можливість отримувати різні компетентності, забезпечує її інструментарієм для розуміння світових подій, вчить її одночасно працювати та здійснювати зміни в навколишньому середовищі та жити по-сучасному. Зазначений тип освіти дає можливість відшукати ідентичність, пов'язану з віком, культурою та професійною діяльністю.

На сьогодні питання інформальної освіти є пріоритетним, але, на жаль, навчальний процес дуже часто залишається на стадії переходу до інновацій. Тому до офіційного ухвалення Закону «Про освіту» навіть не існувало нормативного визначення поняття «інформальна освіта». Отже, актуальність статті полягає в недостатній теоретичній розробленості та неточному розумінні сутності інформальної освіти як педагогічними працівниками, так і студентами, що в свою чергу, призводить до некоректного застосування цього виду освіти та навчання.

Мета статті – з'ясувати сутність поняття «інформальна освіта» для ефективного його впровадження.

Виклад основного матеріалу. Проблема інформальної освіти є предметом дослідження багатьох науковців, а саме: І. Жукевича, В. Ісаєнко, Л. Ніколенко, Н. Павлик, Р. Преснер, О. Самойленко, Л. Сігаєва, С. Яблокова та феномен «інформальна освіта» є настільки складним, що дати одне визначення, яке б охарактеризувало б всю його багатогранність, досить складно.

Законом України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII інформальна освіта визначається як така, що передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям, та означає законодавче врегулювання прав людини на самоосвіту, визнаючи самоосвіту ваговою складовою системи освіти [1].

Термін «інформальна освіта» походить від англійського словосполучення *Informal education* та вважається формою освіти, що є цілеспрямованою або ретельно спланованою, але не інституціоналізованою, тобто менш організованою та структурованою, ніж формальна або неформальна освіта. До інформальної освіти можна віднести навчальну діяльність у родині, на робочому місці, за місцем проживання та в повсякденному житті, її спрямованість визначається самостійно, родиною або соціумом [2].

Категорія «інформальна освіта» в різних контекстах може бути і системою, і процесом, і результатом діяльності.

В англомовній термінології щодо інформальної освіти вживається переважно термін «informal learning» та стосується він осіб, що здобувають освіту, і зокрема, результатів їх навчання.

В англійській мові терміни «learn», «learning» використовують лише для відображення діяльності здобувачів освіти та не використовують, коли йдеться про активність викладача. Наведене у Глосарії визначення «learning» суттєво відрізняється від поняття «навчання» в українській педагогічній літературі. Зокрема, С. Гончаренко пише, що навчання – це «цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини. Навчання є двостороннім процесом: діяльність учня – учіння, і діяльність вчителя – викладання» [3].

На наш погляд, говорячи про інформальну освіту, варто вживати термін «освіта», а не «навчання», оскільки другий не відповідає «навчанню», англомовному «learning». Крім того, як синонім інформальної освіти в законопроекті вживається термін самоосвіта, який, звичайно, є вужчим.

Ще одним доводом є близькість наведеного вище визначення освіти з Енциклопедії освіти до розуміння «learning» в глосарії ЮНЕСКО і, зокрема, в терміні «informal learning». Цей термін вжито в законопроекті в контексті визначення основних форм освіти. А це означає не тільки та не стільки дії педагога (яких тут може не бути взагалі) та здобувача освіти (які не потребують законодавчого регулювання), скільки створення потрібних здобувачу ресурсів, можливостей для проходження на добровільній основі оцінювання результатів навчання, а також інших складових інформальної освіти як однієї з підсистем системи освіти.

Країни ЄС та ОЕСР, а також такі міжнародні організації як ЮНЕСКО приділяють велику увагу питанню інформальної освіти. Зокрема, вони розглядають визнання результатів неформальної та інформальної освіти як важливу складову стратегії створення та ідентифікації людського капіталу, забезпечення потреб ринку праці в умовах демографічного спаду та швидких змінах [4].

Сьогодні на сайті законодавства Європейського Союзу є багато документів, які певною мірою стосуються інформальної освіти. Перший з них був ухвалений майже 30 років тому [4]. У документі міститься призив до урядів країн, що розвиваються, реалізовувати програми, які б сприяли забезпеченню рівних можливостей в освіті та професійній підготовці для жінок, у тому числі через інформальну освіту. Резолюція призначення формальної та інформальної освіти в рамках європейської молодіжної сфери підкреслює важливість цих видів освіти для досягнення нових стратегічних цілей, пов'язаних із зміцненням зайнятості, економічними реформами та соціальною єдністю, як невід'ємними складовими економіки, що базується на знаннях [4].

Рекомендації Ради ЄС з оцінювання неформальної та інформальної освіти констатують, що оцінювання результатів навчання, а саме знань, навичок та компетентностей, здобутих через неформальну та інформальну освіту, відіграє важливу роль у розширенні можливостей працевлаштування та мобільності, у підвищенні мотивації до безперервного навчання, особливо для низькокваліфікованих осіб та представників неблагополучних у соціально-економічному відношенні груп населення [4]. Резолюція також визнає важливість та необхідність неформальної та інформальної освіти та адекватного оцінювання відповідних результатів навчання в контексті вирішення проблем, пов'язаних з безробіттям серед молоді та старінням населення. На підставі цього документа було розроблено Європейські директиви з оцінювання неформальної та інформальної освіти.

На думку дослідника В. Бахрушина, інформальна освіта – це форми здобуття освіти, що є навмисними або свідомими, але не інституціалізованими. Вони менш організовані та структуровані [5].

Якщо неформальна освіта є позбавленою формалізму, творча, нешаблонна, то інформальна є неформальною, неофіційною, як вважає О. Биковська [6].

На думку Т. Губанова, інформальна освіта як навчання – спеціально організований, керований процес цілеспрямованої передачі соціального досвіду з акцентом на самостійності навчання в контексті інформальної освіти; причому не стільки на

отриманні певної суми нових знань, скільки на вдосконаленні знань, уже здобутих [7; с. 58].

Дослідник І. Зайченко визначає процес навчання як «сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій учителя і учнів, спрямованих на забезпечення свідомого і міцного засвоєння системи наукових знань, умінь і навичок, формування вміння використовувати їх у житті, на розвиток самостійності мислення, спостережливості та інших пізнавальних здібностей учнів, оволодіння елементами культури розумової праці і формування основ світогляду» [8].

Інформальне навчання – це навчання, що є результатом щоденної діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю чи дозвіллям. Воно не має організованого чи структурованого характеру щодо цілей, тривалості навчання чи підтримки. Це вміння та навички, здобуті через життєвий чи трудовий досвід.

Особливе місце в сучасній інформальній освіті посідає система засобів масової комунікації (телебачення, інтернет, музика тощо).

Специфічною рисою інформальної освіти є те, що вона спонукає людину до пошуку особистої самоідентичності, її самоусвідомлення як суб'єкта культури та носія культурних традицій, ототожненням з видатними досягненнями національної культури.

Інформальним навчанням вважається навчальна діяльність дослідницького типу (реферування джерел з елементами дослідницької діяльності, курсова, магістерська роботи); самостійна робота (індивідуальна, групова, колективна під керівництвом викладача, повністю самостійна).

Інформальна освіта реалізується за рахунок власної активності в навколишньому культурно-освітньому середовищі. При цьому людина перетворює освітні потенціали суспільства в дієві чинники свого розвитку. Вона може здійснюватися шляхом цілеспрямованого спілкування, читання, перегляду телепередач, відвідування установ культури, подорожей тощо. Навчання через відвідування культурних видовищних установ, самонавчання також належать до інформальної освіти. Перелічені вище види навчання взаємопов'язані та в чистому вигляді практично не існують.

Як і неформальна освіта, інформальна не обмежується часовими рамками, має несистематичний характер, не має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників та її результати можуть зараховуватись у формальній освіті в порядку, який регулюється чинним законодавством [11].

Інформальну освіту ще називають соціально-побутовою чи спонтанною. Вона означає таку форму навчання, яка супроводжує повсякденне життя, реалізується за рахунок власної активності індивідів в навколишньому культурно-освітньому середовищі [12].

З одного боку, цей вид освіти вважається найінноваційнішим, а, з іншого, повсякденним. Таку освіту ще називають «університетами життя», оскільки, навчаючись за таких умов, ті, хто навчаються, навіть не усвідомлюють того, чому вони навчаються. Цей тип освіти охоплює побутове, дозвілсьве навчання та самоосвіту.

Таким чином, можна говорити про інформальну освіту як про одну з підсистем освіти, яка є близькою до самонавчання, є спрямованою на створення потрібних здобувачу ресурсів, здійснюється шляхом цілеспрямованого спілкування, читання, перегляду телепередач, відвідування установ культури, подорожей та є не інституціоналізованою.

До особливостей інформальної освіти в Україні ми можемо віднести такі: неорганізованість; спонтанність; висока мотивація до навчання та пізнання її учасників; відсутність чіткого плану; викладач виступає особою, яка має більше досвіду, ніж студент; світ студента – це світ навчального закладу; відсутність тиску навчання; відсутність чітких часових рамок; кожен може бути вчителем.

Сучасна інформальна освіта має призвести до формування освіченого, гармонійно розвиненого студентства, здатного постійно оновлювати наукові знання, бути мобільними та швидко адаптуватися до змін у соціокультурній сфері. Вона покликана підготувати професіоналів з інноваційним мисленням шляхом накопичення нових знань у формі інновацій.

Така освіта має стати системою, здатною відповідати викликам соціального розвитку, інноваційному середовищу, де май-

бутні фахівці можуть самостійно здобувати навички та вміння, необхідні впродовж життя та застосовувати знання на практиці.

Аналіз літератури з цього питання дозволяє нам виділити такі принципи інформальної освіти:

1. Принцип добровільності, якій полягає у виборі курсантами різних форм роботи для реалізації їх інтересів та захоплень.

2. Принцип особистісного орієнтування, який передбачає врахування індивідуальних особливостей курсантів.

3. Принцип системності, що полягає у взаємозв'язку різних форм, методів та видів навчально-виховної роботи.

4. Суспільна спрямованість, яка вимагає відображеність досягнень сучасної науки, культури та техніки.

5. Принцип ініціативності та самодіяльності [2].

Висновки. Феномен «інформальна освіта» є складним та багатогранним. У результаті дослідження було здійснено визначення поняття «інформальна освіта». Під нею ми розуміємо найінноваційніший тип освіти, який охоплює побутове, дозвілєве навчання, саморозвиток та самоосвіту. Пріоритетними тенденціями інформальної освіти є саморозвиток та самореалізація учасників цього процесу, а також неусвідомлене отримання знань. Зазначені особливості є головною метою розвитку особистості, оскільки являють собою найбільш повну реалізацію здібностей та можливостей індивідуума.

Серед принципів інформальної освіти: принцип добровільності, особистісного орієнтування, системності, суспільної спрямованості, ініціативності та самодіяльності.

Список використаних джерел

1. Проект Закону України про внесення змін до деяких законів України (щодо визнання неформальної освіти) № 2121 від 12.02.2015. Дата оновлення: 12.12.2019. URL: <http://search.ligazakon.ua> > l_doc2.nsf > link1/(дата звернення: 06.01.2020).

2. Ніколенко Л. Неформальна та інформальна освіта у самоосвітній діяльності педагога. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/706399/1/%D0%9D%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9B.%D0%A2pdf> (дата звернення: 14.09. 2020).

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.

4. Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the recognition of the value of non-formal and informal learning within the European youth field. *Official Journal of the European Union*. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42015Y1215\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42015Y1215(01)&from=EN) (дата звернення: 13.09. 2020).

5. Бахрушин В. Неформальна та інформальна освіта: навіщо вони нам потрібні? URL: <http://education-ua.org/ua/articles/872-neformalna> (дата звернення: 13.09. 2020).

6. Биковська О. Неформальне навчання чи неформальна освіта: введення нових термінів чи «підміна» понять. URL: <http://education-ua.org/ru/articles/872-neformalna-ta-informalna-osvita-navishcho-voni-pam-potribni> (дата звернення: 13.09. 2020).

7. Губанова Т. Інформальна освіта як різновид освіти за законодавством України. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. 2019. № 5. С. 56–59.

8. Зайченко І. Педагогіка. Тема 8. Процес навчання як цілісна система. URL: <https://subj.ukr-lit.com/pedagogika-zajchenko-i-b-tema-8-proces-navchannya-yak-cilisna-sistema/> (дата звернення: 13.09. 2020).

9. Самойленко О. А. Інформальна освіта у системі особистісного та професійного розвитку дорослого. *Вісник Житомирського університету ім. Івана Франка*. Житомир. 2019. № 1 (157). С. 188–194.

10. Тимошенко З. І., Тимошенко О. І. Болонський процес в дії: словник-довідник основ, термінів і понять з орг. навч. процесу у вищ. навч. закл. Київ: Європ. ун-т, 2007. 57 с.

References

1. Draft Law of Ukraine on Amendments to Certain Laws of Ukraine (Considering non-formal education) by Krulko, I. I. and others, № 2121 dated 12.02.2015, available at: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/.

2. Nikolenko, L. Non-formal and informal education in educational activity of a teacher, available at: <http://lib.iitta.gov.ua/706399/1/%D0%9D%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9B%D0%A2pdf> (accessed 14.09. 2020).

3. Honcharenko, S. U. (1997), *Ukrainian pedagogical dictionary*, Lubid, Kyiv.

4. Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the recognition of the value of non-formal and informal learning within the European youth field, *Official Journal of the European Union*, available at:

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42015Y1215\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42015Y1215(01)&from=EN) (accessed 13.09. 2020).

5. Bakhrushyn, V. Non-formal and informal education: why do we need them? Available at: <http://education-ua.org/ua/articles/872-neformalna> (accessed 13.09. 2020).

6. Bykovska, O. Non-formal learning or non-formal education: introduction of new terms or “substitution” of concepts, available at: <http://education-ua.org/ru/articles/872-neformalna-ta-informalna-osvita-navishcho-voni-nam-potribni> (accessed 13.09. 2020).

7. Hubanova, T. (2019), "Informal education as a type of education according to the legislation of Ukraine", *Actual problems of domestic jurisprudence*, № 5, pp. 56–59.

8. Zaichenko, I. Pedagogics, Theme 8: The learning process as a holistic system, available at: <https://subj.ukr-lit.com/pedagogika-zajchenko-i-b-tema-8-proces-navchannya-yak-cilisna-sistema/> (accessed 13.09. 2020).

9. Samoilenko, O. A. (2019), "Informal education in the system of personal and professional development of an adult", *Bulletin of Zhytomyr University of Ivan Franko*, № 1(157), Zhytomyr, pp. 188–194.

10. Tymoshenko, Z. I. and Tymoshenko, O. I. (2007), *Bologna process in action: a dictionary-reference book of basics, terms and concepts from organizing educational process in higher educational institutions*, European University, Kyiv.

УДК 159.99

DOI 10.32755/sjeducation.2020.02.140

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНКИ КУРСАНТАМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Щербата Вікторія Григорівна, кандидат психологічних наук,

доцент, доцент кафедри психології,

Академія Державної пенітенціарної служби

(14000, Україна, м. Чернігів, вулиця Гонча, 34,

e-mail: vikashch@ukr.net)

ORCID: 0000-0002-1541-7605

Борець Юлія Василівна, кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології,

Академія Державної пенітенціарної служби

(14000, Україна, м. Чернігів, вулиця Гонча, 34,

e-mail: boretsummer@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-7501-8606

У статті розглянуто питання психологічної безпеки освітнього простору. Описане дослідження присвячене проблемі психологічної безпеки закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання, оскільки підготовка майбутніх спеціалістів у відомчих навчальних закладах відрізняється багатозадачністю. Це, у свою чергу, потребує суттєвих фізичних, інтелектуальних та інших ресурсів з боку курсантів, що може загрожувати порушенню їх психологічної безпеки.

У статті подано результати емпіричного пошуку, спрямованого на виявлення особливостей оцінки курсантами психологічної безпеки освітнього простору. Виявлено специфічність оцінювання курсантами таких параметрів психологічної безпеки освітнього простору, як: задоволеність, захищеність та референтність.

У ході дослідження були встановлені певні особливості. Для курсантів стосунки з іншими курсантами важливіші, ніж стосунки з викладачами. Збереження особистої гідності та можливість виявити ініціативу для курсантів більш важливі, ніж для студентів. Наявність можливості звернутися за допомогою для курсантів є менш значущою, ніж для студентів. Курсанти менше, ніж студенти, задоволені увагою до їхніх прохань та пропозицій. Мені задоволені вони й стосунками зі своїми одногрупниками та іншими курсантами. Курсанти є задоволенішими наявністю можливості звернутися за допомогою, ніж студенти. Було встановлено, що в цілому курсанти відчують себе порівняно захищеними від можливих загроз у специфічних умовах навчання. Більш захищеними курсанти відчують себе від погроз, насмішок, ворожості, зневаги та публічного приниження з боку викладачів, ніж з боку одногрупників. Менш захищеними вони вважають себе від психологічного насилля з боку одногрупників. Курсанти ставляться до свого закладу вищої

освіти переважно нейтрально, тоді як студенти надають їх *alma mater* більшої референтної значущості.

Ключові слова: освітній простір, психологічна безпека, психологічна безпека освітнього простору, курсант, відомчі заклади вищої освіти.

PECULIARITIES OF STUDENTS' ASSESSMENT OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF EDUCATIONAL SPACE

Shcherbata Viktoriia, PhD of Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Psychology,
Academy of the State Penitentiary Service
(14000, Ukraine, Chernihiv, Goncha street, 34,
e-mail: vikashch@ukr.net)
ORCID: 0000-0002-1541-7605

Borets Yuliia, PhD of Psychology,
Associate Professor of the Department of Psychology,
Academy of the State Penitentiary Service
(14000, Ukraine, Chernihiv, Goncha street, 34,
e-mail: boretsummer@gmail.com)
ORCID: 0000-0002-7501-8606

The purpose of the article. The aim of this study is identification of differences in assessments of the psychological safety of the educational space of cadets studying in special conditions and students of civilian institutions of higher education.

Methodology. The basis of this study is the theoretical and methodological provisions of I. Baeva on the psychological security of the educational space and its structure.

Results. In the course of the study, the following features of the study of the structural components of the psychological security of the educational space were established:

- for students, relationships with teachers are more important than with other students, while for cadets, relationships with other cadets are more important than relationships with teachers;

- the opportunity to seek help is more important for students than cadets, while maintaining personal dignity and the opportunity to take the initiative are more important for cadets than for students;

- there was a difference in the assessments of cadets and students of satisfaction with the most important characteristics of the educational environment: cadets are slightly less than students who are satisfied with relationships with other cadets (while this aspect is most important for them) and attention to their requests and proposals;

- when assessing the respondents' own security, it was found that students feel equally protected from all threats. Cadets feel more protected from ridicule, threats, contempt and hostility, public humiliation, disregard by teachers than by classmates;

– the analysis of reference indicators for the respondents of their free economic zones allows us to state that for students their free economic resources are very significant, while the cadets are mostly neutral towards their free economic resources.

Practical implications. The identified features of the cadets' assessment of the psychological safety of the educational space can be the basis for the elimination of those factors that are perceived as psychologically dangerous, and thus the creation of optimal conditions for the implementation of the educational process.

Value (originality). The peculiarities of cadets' assessments of such parameters of psychological security of educational space as satisfaction, security and referentiality are revealed.

Key words: educational space, psychological security, psychological security of educational space, cadet, departmental institutions of higher education.

Постановка проблеми. Важливим завданням ефективної реалізації навчально-виховного процесу є створення психологічно безпечного освітнього простору, який передбачає відчуття людиною власної захищеності, задоволеності умовами та референтності групи. Під час організації навчання у відомчих закладах вищої освіти це питання набуває особливої актуальності, оскільки має якісні відмінності від цивільної системи підготовки спеціалістів. Професійна підготовка курсантів характеризується багатозадачністю й реалізується в умовах, які вимагають значного інтелектуального, фізичного й емоційного напруження, а отже, несе ризики порушення психологічної безпеки освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виокремлення не виділених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Проблему психологічної безпеки освітнього середовища досліджували І. А. Баєва, Т. М. Березина, Є. В. Величко, Т. Маликова, Л. Михайлов, О. Обозова, В. В. Рубцов, В. Соломин та інші.

За визначенням І. А. Баєвої, психологічна безпека освітнього простору навчального закладу – це «...середовище, вільне від виявів психологічного насилля у взаємодії, яке сприяє задоволенню потреб у особистісно-довірчому спілкуванні, створює референтну значущість середовища та забезпечує психічне здоров'я учасників навчально-виховного процесу» [1, с. 34]. Вона виділяє такі її критерії:

– *задоволеність* від перебування в освітньому середовищі, що оцінюється характеристиками: взаємини з педагогами; стосунки з курсантами (студентами); емоційний комфорт курсанта/студента; поважне ставлення до них; збереження особистої гідності; можливість звернутися за допомогою; можливість виявляти активність та ініціативність; врахування проблем; увага до прохань і пропозицій курсанта/студента;

– *психологічна захищеність*. Її показниками є: захищеність від висміювання, психологічного приниження, погроз, образ, неповажного ставлення з боку викладачів та інших курсантів/студентів, ігнорування;

– *референтність*, що виражається у задоволенні від перебування в таких умовах, бажанні підтримувати цінності та норми навчального закладу; позитивному ставленні до середовища (оцінка ставлення обох груп досліджуваних до навчання; оцінка ставлення до освітнього середовища) [1; 2].

Освітній простір закладів вищої освіти відомчого підпорядкування є фактором ризику порушення його психологічної безпеки, оскільки професійна підготовка курсантів вимагає через свою багатозадачність значного фізичного, інтелектуального й емоційного напруження. Вибір теми цього дослідження зумовлений недостатньою вивченістю проблеми оцінки курсантами психологічної безпеки освітнього простору, в яких навчально-виховний процес здійснюється паралельно з несенням служби.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є виявлення відмінностей в оцінках психологічної безпеки освітнього простору курсантів, які навчаються в особливих умовах, та студентів цивільних закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Емпіричне дослідження проводилося на базі Академії Державної пенітенціарної служби (далі Академія ДПтС) (60 курсантів) та національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (60 студентів). Такий вибір зумовлений різними вимогами, які висувуються до цих учасників навчально-виховного процесу, оскільки навчання курсантів поєднується з несенням військової служби.

Для дослідження суб'єктивних оцінок курсантами та студентами психологічної безпеки освітнього простору було використано методику І.А. Баєвої.

Першим кроком аналізу результатів дослідження є виявлення оцінок найбільш значущих для курсантів та студентів аспектів освітнього середовища з подальшим визначенням їх особливостей (табл. 1).

Таблиця 1 – Найбільш важливі для курсантів/студентів характеристики освітнього середовища, у %

Характеристики освітнього середовища	Курсанти	Студенти
Стосунки з курсантами/студентами	67	93
Емоційний комфорт	80	77
Можливість висловити свою думку	43	50
Поважне ставлення до себе	50	57
Збереження особистої гідності	40	53
Можливість звернутися за допомогою	70	20
Можливість виявити ініціативу	40	63
Врахування особистих проблем та труднощів	40	23
Увага до прохань та пропозицій	20	30
Допомога в ухваленні рішення	17	17
Стосунки з педагогами	20	20

У результаті аналізу найбільш важливих характеристик середовища встановлено значущі відмінності між курсантами та студентами за такими характеристиками, як: стосунки з педагогами (67 % курсантів та 93 % студентів), можливість звернутися за допомогою (40 % курсантів та 63 % студентів). Тобто ці характеристики більш важливі для студентів, ніж курсантів. Менша важливість для курсантів можливості звернутися за допомогою може бути обумовлена тими сформованими в них якостями, які пов'язані з несенням служби, – впевненість у власних силах, самостійність тощо. Крім того, більш важливі для курсантів, ніж для студентів, збереження особистої гідності (70 % курсантів та 20 % студентів) та можливість виявити ініціативу (40 % курсантів та 23 % студентів). Це може бути обумовлено одночасним несенням курсантами військової служби, а отже, вони мають певні обов'язки: повинні підпорядковуватися вищим за званням людям, виконувати незалежно від їх бажання накази. Ці особливі умови організації навчально-виховного процесу ак-

туалізують такі особистісні якості курсантів, як: здатність підкорятися, почуття особистої гідності тощо.

У ході аналізу отриманих результатів виявлено, що для студентів стосунки з викладачами більш важливі, ніж з іншими студентами (93 % та 77 % відповідно). Для курсантів же більш важливими є стосунки з іншими курсантами, ніж стосунки з викладачами (67 % та 80 % відповідно). Це може бути обумовлено тим, що вони багато часу проводять разом не лише у процесі навчання, а і при організації побуту та спільного дозвілля в умовах проживання в казармі.

Наступним кроком дослідження є аналіз міри задоволення курсантів/студентів певними характеристиками освітнього середовища. Респондентам пропонувалося оцінити за 5-бальною шкалою найбільш важливі для них характеристики. Отримані результати подано в табл. 2.

Таблиця 2 – Оцінка респондентами міри задоволення певними характеристиками освітнього середовища*

Характеристики	М – середнє арифметичне	
	Курсанти	Студенти
Стосунки з педагогами	2	2
Стосунки з курсантами/студентами	3	2
Емоційний комфорт	1	1
Можливість висловити свою думку	1	1
Поважне ставлення до себе	1	1
Збереження особистої гідності	2	2
Можливість звернутися за допомогою	1	1
Можливість виявити ініціативу	1	1
Врахування особистих проблем та труднощів	1	1
Увага до прохань та пропозицій	2	1
Допомога в ухваленні власного рішення	1	3

*Примітка: 1 – задоволений дуже значною мірою; 2 – задоволений значною мірою; 3 – середній рівень задоволення; 4 – задоволений невеликою мірою; 5 – зовсім не задоволений.

Порівняльний аналіз показників дозволив виявити різницю в оцінках курсантами та студентами ступеня задоволення найбільш важливими для них характеристиками освітнього середовища. Курсанти дещо менше, ніж студенти, задоволені стосунками з іншими курсантами/студентами та увагою до їх про-

хань та пропозицій. Тоді як студенти значно менше задоволені можливістю звернутись за допомогою в ухваленні рішень.

Наступним параметром оцінки психологічної безпеки освітнього середовища його учасниками є психологічна захищеність. Результати представлені у табл. 3.

Таблиця 3 – Показники оцінювання психологічної захищеності*

Аспекти психологічної захищеності	М – середнє арифметичне	
	Курсанти	Студенти
Від публічного приниження одногрупниками	3	4
Від публічного приниження викладачами	4	4
Від образ одногрупниками	3	4
Від образ викладачами	4	4
Від висміювання одногрупниками	4	4
Від висміювання викладачами	5	4
Від погроз одногрупників	4	4
Від погроз викладачів	5	4
Від образливих висловлювань одногрупників	3	4
Від образливих висловлювань викладачів	4	4
Від того, що одногрупники змусять робити щось проти власного бажання	3	4
Від того, що змусять робити щось проти вашого бажання викладачі	3	4
Від ігнорування одногрупниками	3	4
Від ігнорування викладачами	4	4
Від зневажливого ставлення одногрупників	3	4
Від зневажливого ставлення викладачів	4	4
Від недобррозичливого ставлення одногрупників	3	4
Від недобррозичливого ставлення викладачів	4	4

*Примітка: 1 – повністю не захищений; 2 – незахищений; 3 – важко сказати; 4 – захищений; 5 – повністю захищений.

Аналіз оцінок курсантами та студентами власної захищеності показав, що респонденти в цілому відчувають себе захищеними. Проте відслідковується різниця в їх оцінюванні. Так, студенти відчувають себе захищеними від усіх загроз. Курсанти ж оцінюють себе більш захищено від зневажливого та недобррозичливого ставлення, публічного приниження викладачами, погроз, ігнорування, образ та висміювання з їх боку, від погроз із боку одногрупників і найменш захищені від публічного приниження, ігнорування, образ із боку одногрупників, від того, що

одногрупники чи викладачі змусять робити щось проти їх бажання. Це також може залежати від того, що курсанти зобов'язані підпорядковуватися людям вище за званням та виконувати накази незалежно від їх бажання чи небажання. Оскільки більшість викладачів також є атестованими, то вони можуть віддавати накази стосовно навчання. Через це курсанти відчують себе не повністю захищеними від того, що як одногрупники (серед них обов'язково є командир, який старший за званням), так і викладачі змусять робити що-небудь без їх бажання. Тобто курсанти відчують себе більш захищеними від психологічного насилля з боку викладачів, ніж із боку одногрупників.

Наступним критерієм оцінювання психологічної безпеки освітнього середовища є її референтність. У табл. 4 представлено кількісні показники.

Таблиця 4 – Результати оцінювання референтності закладу вищої освіти, у %

Оцінювання референтності ЗВО	Курсанти	Студенти
Дуже не подобається	3	0
Не подобається	20	3
Нейтрально	37	7
Подобається	40	27
Дуже подобається	0	60

Аналіз показників референтності дозволив виявити, що для більшості респондентів їх ЗВО є значущим (оцінки «подобається» та «дуже подобається»). Проте оцінка референтності ЗВО курсантами відрізняється від оцінок студентів. Практично всім студентам їх ЗВО дуже подобається (60 %) чи подобається (27 %). Серед курсантів немає високих оцінок, 40 % вона подобається, а 37 % ставляться до неї нейтрально, тоді як серед студентів нейтральну оцінку дають лише 7 % респондентів. Крім того, кількість курсантів, для яких заклад не є референтним, є суттєвим (20 % оцінили як «не подобається»). Це може бути викликаним тим, що в курсантів, крім навчання, є й інші обов'язки (наряди на службу, парко-господарські дні та багато інших заходів), які займають значну частину вільного часу, вимагають значних зусиль, а тому викликають опір. Крім того, більшість курсантів проживають не вдома, а знаходяться далеко

від рідних, не мають змоги часто відвідувати їх. Усі ці чинники можуть викликати негативний емоційний стан курсантів та накладати відбиток на ставлення до свого навчального закладу.

Порівнюючи середні показники оцінювання респондентами представниками кожної з груп, можна дійти висновку, що для студентів їх ЗВО є більш референтним, тоді як курсанти ставляться нейтрально.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. У ході результати проведеного дослідження було встановлено такі особливості оцінки досліджуваними структурних компонентів психологічної безпеки освітнього простору:

- для студентів стосунки з викладачами більш важливі, ніж із іншими студентами, тоді як для курсантів більш важливими є стосунки з іншими курсантами, ніж стосунки з викладачами;

- можливість звернутися за допомогою більш важлива для студентів, ніж курсантів, тоді як збереження особистої гідності та можливість виявити ініціативу більш важливі для курсантів, ніж для студентів;

- виявлено різницю в оцінках курсантів та студентів ступеня задоволення найбільш важливими для них характеристиками освітнього середовища: курсанти дещо менше, ніж студенти, задоволені стосунками з іншими курсантами (в той час, як цей аспект для них є найбільш значущим) та увагою до їх прохань та пропозицій;

- під час оцінювання респондентами власної захищеності встановлено, що студенти почувають себе однаково захищеними від усіх загроз. Курсанти ж відчують себе більш захищеними від висміювання, погроз, зневажливого та недобррозичливого ставлення, публічного приниження, ігнорування з боку викладачів, ніж з боку одногрупників;

- аналіз показників референтності для респондентів їх ЗВО дозволяє стверджувати, що для студентів їх ЗВО є дуже значущим, тоді як курсанти ставляться до свого ЗВО здебільшого нейтрально.

Враховуючи недостатню задоволеність серед курсантів міжособистісними стосунками при одночасно високій їх значущості, перспективу подальших розвідок вбачаємо в розробленні

й реалізації тренінгової програми, спрямованої на покращення соціально-психологічного мікроклімату в колективі.

Список використаних джерел

1. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: учебное пособие. Москва, 2009.
2. Рубцов В. В., Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия. *Безопасность образовательной среды: сборник статей*. Москва, 2008. С. 5–11.

References

1. Bayeva, I. A., Volkova Y. N. and Laktionova, Y. B. (2009), *The psychological safety of educational environment: Manual*, Moscow.
2. Rubtsov, V. V. and Bayeva, I. A. (2008), "Psychological security of the educational environment as a condition of psychosocial well-being", *Safety of educational environment*, Moscow, pp. 5–11.

UDC 378.147:811.111:81'243(4)

DOI 10.32755/sjeducation.2020.02.150

AN OVERVIEW ON TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE TO ADULTS (BASED ON EU EXPERIENCE OF 'IC ENGLISH' PLATFORM)

Nabok Anna, PhD of Philology,

Associate Professor Foreign Languages Chair,

Academy of the State Penitentiary Service

(14000, Ukraine, Chernihiv, Goncha street, 34,

e-mail: anna.nabok07@gmail.com)

ORCID: 0000-0002-3696-9505

Borysenko Iryna, PhD of Pedagogical Sciences,

Head of Foreign Languages Chair,

Academy of the State Penitentiary Service

(14000, Ukraine, Chernihiv, Goncha street, 34,

e-mail: borisenko-irina@ukr.net)

ORCID ID 0000-0002-1191-3126

Expansive development of the English language throughout the world has recently given it the status of the language of international communication, known as a global language or "lingua franca". The established status of English is strengthened by its dominating in the sphere of politics, mass media, culture, trade and science. Globalization processes accompanied by the expansion of the English language influenced the demand on staff with certain amount of knowledge and skills in the sphere of international communication. Considering the rising need in English-speaking employees, there is a need in preparing teachers capable of teaching competitive specialists. Accordingly, it is important to find optimal methods to teach English to adult students.

The article aims at presenting an outline of existing teaching methods to teach English as a second (foreign) language in the view of characterizing basic practices, their development and their influence on adult learners. At the same time the article describes key points of individually-oriented innovative EU educational platform.

In order to achieve the intended objective of the research there was certain methodology applied. Descriptive method let us analyze relevant features of main English teaching methods; historical method helped uncover their developmental peculiarities; comparative method was used to single out their common and different traits in the methodology used in teaching and learning English as a foreign language.

Regarding a method to be a set of procedures, which turn out to be a practical implementation of the chosen approach in a teaching process, the paper reveals different viewpoints on its nature, stresses on hierarchical relations between a method and an approach, and dwells on the major methods having made a considerable impact on the modern English Teaching Methods in EU. Resulting from main

approaches and methods, a case study of «IC-ENGLISH» platform as an example of an individual approach to teaching adults is presented, whereas four sui generis styles of learning designed by its creators focus on every personality type satisfying their learning needs.

The practical value of the paper lies in the ability to apply the results of the research I teaching English as a second (foreign) language on the basis of the suggested student personality types and according to the devised practical tasks.

Key words: *English Teaching Methods, foreign language, method, approach, IC English platform, adult learning types.*

АНАЛІЗ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ АНГЛІЙСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ДОСВІД ЄС ПЛАТФОРМИ 'IC ENGLISH')

Набок Анна Іванівна, кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов,

*Академія Державної пенітенціарної служби
(14000, Україна, м. Чернігів, вулиця Гонча, 34,
e-mail: anna.nabok07@gmail.com)*

ORCID: 0000-0002-3696-9505

Борисенко Ірина Василівна, кандидат педагогічних наук,

доцент, завідувач кафедри іноземних мов,

*Академія Державної пенітенціарної служби
(14000, Україна, м. Чернігів, вулиця Гонча, 34,
e-mail: borisenko-irina@ukr.net)*

ORCID ID 0000-0002-1191-3126

Експансивний характер розвитку та розповсюдження англійської мови у світі швидко надав їй статусу мови міжнародного спілкування, званої як глобальної або «lingua franca». Вказане положення англійської мови підкріплюється її домінуванням у сфері політики, мас-медіа, культури, торгівлі та науки. Глобалізаційні процеси, які супроводжувались широким поступом англійської мови та слугували його причиною, вплинули на попит кадрів з відповідними знаннями у сфері міжнародної комунікації. З огляду на зростаючу потребу в працівниках, які володіють англійською мовою, на часі є питання підготовки фахівців, здатних успішно навчати конкурентоздатних спеціалістів. Відповідно, важливим є пошук оптимальних методів навчання іноземної мови дорослих студентів.

Мета статті. *Метою цієї розвідки є огляд та представлення валідних характеристик основних методів навчання англійської як іноземної мови, а також опис ключових орієнтирів індивідуально спрямованої інноваційної освітньої платформи Євросоюзу, впровадженої sui generis, з використанням попередніх методологічних здобутків для підвищення результативності у сфері навчання дорослих.*

Методи. *Для досягнення поставленої мети дослідження було використано дескриптивний метод, який дозволив описати релевантні характеристики*

основних методів навчання англійської як іноземної мови; залучення порівняльно-історичного методу сприяло встановленню їхніх діахронічних закономірностей; порівняльний метод був використаний для виокремлення спільних та відмінних рис у методологічних підходах до навчання та вивчення англійської як іноземної мови.

Результати. У розвідці запропоновано авторське розуміння методу та підходу у царині викладання англійської як іноземної мови, сформоване з урахуванням наявних дефініцій; виокремлені визначні риси граматичного, прямого, аудіолінгвального методів комунікативного та методу тотальної (повної) фізичної реакції, заціентована специфіка навчання дорослих англійської як іноземної мови; представлені особливості інноваційного проекту «IC-ENGLISH».

Практична цінність. Практична цінність статті полягає в можливості застосування прикладних здобутків проекту «IC-ENGLISH» під час навчання англійської як іноземної мови на основі представленої психотипної диференціації студентів та відповідно розроблених практичних завдань.

Ключові слова: методи викладання англійської мови, іноземна мова, метод, підхід, IC платформа англійської мови, типи навчання дорослих.

Introduction. This paper presents views and theories on how to teach English as a second (foreign) language to grown-up learners. It presupposes that teaching English as a second language has never been an easy task. While searching for inspiration, principles, very well-known as well as new and original sources to teaching English it is highly important to bear in mind that this is a global language spoken by a vast number of people (native speakers and international communicators), and characterized by a wide geographical distribution. Considered to be a modern «lingua franca» [1, p. 196] as once Latin in the times of the rise of the Roman Empire and the Roman Catholic Church English has developed into the language of international politics and trade. It has successfully occupied media, scientific and educational spheres.

Notwithstanding the continuously growing number of English schools, courses, which make the aim to «learn» the language more tangible, there still exists a constant need for improving English teaching methods [1, p. 363]. In light of the worldwide English language expansion it seems natural to reconsider classic and recent approaches to its teaching methods, which are used to help non native English speakers boost their language skills and integrate into a dominant English-speaking community.

Aims, materials and methods. Following the developing trends of competency-based education, and the focus on a variety of teach-

ing methods used to present phonological, grammar-lexical, stylistic and text-building material, etc., we have come to believe that there is a need and *the aim* to present an outline of major English teaching methods, which gave rise to EU innovative teaching project in the field of adult education. The latter stems from the fact that not many English teachers are aware of the history of their profession. Thus they lack information necessary for profound understanding of all linguistic, sociocultural and cognitive backgrounds of origins of their profession and methodological choices they can make.

The application of the *descriptive method* in the research allowed us to investigate more into the theory of learning and single out key characteristics of different teaching approaches and methodologies. *Comparative historical method* was used to follow the development and change in the use of methods tried and tested throughout the history of teaching languages to determine the ways of their transformation. *Comparative* and *contrastive* types of *analysis* were involved to find similarities as well as differences in the guiding the process of teaching and learning.

Hence, the paper aims to answer the questions about what a teaching method is; what a teaching approach is; the key features of the approaches and methods used previously and now. It focuses as well on the challenges of teaching English as a second language to adults and strives for finding a successful experience of teaching English in EU to be borrowed and adapted to our circumstances.

Results and discussion. To understand the term “method” it is necessary to reflect on the perspectives of its representation. Naïve points of view on the notion of method are listed in dictionaries. Having considered English-English dictionaries we can conclude that they defined method in a general sense as «a particular way of doing something often that involves a certain system or plan» (Cambridge Dictionary), as «a planned way of doing something, especially one that a lot of people know about and use» (Longman Dictionary, 2014), some definitions being more specific as «a systematic procedure, technique, or mode of inquiry employed by or proper to a particular discipline or art» (Merriam-Webster, 2017).

A scientific perspective of defining a method suggests it is an umbrella term referring to a set of procedures [1, p. 363] and to «the level

at which theory is put into practice and at which choices are made about the particular skills to be taught, the content to be taught and the order in which the content will be presented» [2, p. 9]. A teaching method refers to a set of teaching procedures that define good practice in language teaching [2, p. 19; 3, p. 11]. A teaching method comprises the principles and methods used for instruction. Commonly used teaching methods may include class participation, demonstration, recitation, memorization, or combinations of these [4, p. 2-3]. The choice of teaching method or methods to be used depends largely on the information or skill that is being taught, and it may also be influenced by the aptitude and enthusiasm of the students.

Hence, a teaching method is an overall plan for a systematic presentation of the material. [1, p. 363]. The aim of a teaching method is to present subject matter effectively in a step by step scientific way. A method is defined as a realization of an approach through a certain procedure, referring to the procedure which is included into an approach [4, p. 4]. Therefore any method is said to relate to approach theoretically, and to be put into effect practically within a procedure [5, p. 4].

Methods of teaching include selection, as a teacher always chooses what he is going to teach his students, grading, because it is impossible to supply the whole information at once – a teacher needs to structure the material, choose what to start with, make a certain plan. Presentation of the material is seen as the way the teacher gives the chosen material and interacts with the learners.

When highlighting the similarities and differences between a method and an approach it must be noted that their hierarchical arrangement has been proposed [6, p. 452]. An approach is considered to be a set of correlative assumptions, whereas an approach can include many methods [5, p. 142]. According to Anthony, when deciding on an approach teachers make suppositions and specify beliefs about the process of teaching; method is a chosen way theory is put into practice and at this point teachers decide on how to teach necessary skills, and in what order to present the content. In this way the level of abstraction is explained, approach to be more abstract than a more specific method. Basically, theoreticians of ETMR consider it to be «the theory, philosophy and principles underlying a particular

set of teaching practices» [2, p. 30]. Respectively, approach is a manner of looking at the components of the process of teaching. Underlying any language teaching approach concerns theoretical ideas about the outcome of learning and teaching. Practical application of an approach is seen in methods, described as procedures, which use techniques and classroom to help learners learn [7].

Subsequently, approach refers to theories about the nature of language, its teaching and learning that are prior to the practices and principles of language mastering [8, p. 62]. Certain approach usually leads to a method and this proposal has the advantage of comprehensiveness and simplicity, serving as a useful way of showing the connection between the above mentioned theoretical principles and the practices derived from them.

A long and challenging history of teaching English as a second (foreign) language is subdivided into several basic periods, when a certain method prevailed, being put actively into effect. A glimpse on the basic methods listed below gave rise to the modern ways of teaching English.

Grammar-Translation method suggests teaching grammar, by means of translation from the language learned and back into it respectively [9, p. 294–326]. Thus, the major focus is on reading and writing; no systematic or little attention is paid to speaking or listening. This is the ‘classical’ or traditional approach to learning a language and it is still commonly used. When this style of teaching is preferred the main idea is to make students learn all grammar rules, in order to translate a number of sentences. Grammar is taught with explanations in the native language; practical application of the rules comes via translating sentences from one language to another. The basic unit of learning and practicing the language is the sentence. Most classes target at phrase translation from one language to another [2, p. 5–6; 4, p. 4; 8, p. 63; 9, p. 294–326].

Direct method is a response to the Grammar-Translation method, demonstrating a radical change of the previous teaching aims. Its main concept is that it only uses the target language that the students are learning. It involves the immersion of students in the target language, resembling the way they learned their mother tongue. It is focused on preparing students to use the language in communication

[2, p. 11–14; 4, p. 5]. All language learning is done in the language you want to learn and mainly oral skill is developed via repetitive drilling. Grammar is taught using an inductive way and students need to try and guess the rules through the teacher's oral presentation. The new vocabulary is taught through demonstration, the emphasis being on speaking and listening with much importance to correct pronunciation. Students must devote much class to oral practice.

The Audio-lingual method satisfies the needs to master oral and aural skills. It is closely connected to behavioral psychology, the elements of repetition and habit formation [8, p. 63]. This method suggests that a learning process should be based on listening and oral production as opposed to writing and reading [2, p. 50–59]. Audio-lingual method is related to Direct method as it only uses the target language without translation. The focus of teaching is what makes the Audio lingual method different from the Direct method. The Direct method deals with teaching vocabulary to students whereas the Audio Lingual Method engages specific grammar practice. It presupposes that to learn a language means to master the elements (building blocks) of the language and to learn the grammar rules which help combine these elements at different structural layers of a language, from phoneme to morpheme, word, phrase and sentence [3, p. 62–70]. Therefore, the outstanding feature of this method is skills separation (reading, writing, listening and speaking), making audio-lingual primary to graphic skills. The Audio-lingual method uses dialogues as a major means of presenting the language and underlines certain practice techniques especially pattern drills, repetition and so on. Listening and speaking were a major concern in this method, tape recordings, and language laboratory drills were offered in practice. Generally students repeatedly heard different conversations and focus on mimicking the pronunciation and grammatical structures in these dialogues. Vocabulary was taught in context.

The Total Physical Response method was developed and based on the psychological theory that when memory is stimulated by the association the ability to learn a language increases, since there is coordination between speech and action [2, p. 73–75]. This can be observed in learning the language through physical and motor activity. An idea is put forward that direct speech, i.e. “Classroom English”, which is

manifested in teacher's orders produces bodily responses before verbal responses [4, p. 9]. The method is considered to reduce stress and create a positive atmosphere involving playful movements in the process of learning. The teacher uses imperatives, commands, role-playing and games to prepare the students to the situations which may occur in everyday life and places [3, p. 137–145].

Later on, under the influence of philosophy, sociolinguistics and the works of British applied linguists about the functional and communicative characteristics of a language the communicative method was introduced into language teaching [2, p. 153]. It encourages similar to real communication and carry out meaningful tasks, stating that the student has the central role and the teacher acts as a mediator. Showing a supporting role a teacher talks less and listens to his students more, thereby actively fostering student learning [4, p. 157–162]. The teacher helps students create meaning, which differs from the aim to drill grammatical structures, acting as an organizer, an analyst, a counselor or a guide, a group process manager. The method is focused on the student ability to acquire the language by focusing on the development of communicative competence. Language learners are expected to be [8, p. 69; 11, p. 120].

According to Communicative Language Teaching method, language is used in four competences:

- grammatical competence includes the ability to use the language correctly, operating the rules and features of a new language. This competence is also often called precision;
- discursive competence or fluency lies in the student's ability to speak and write in a new language;
- sociolinguistic competence refers to the student's ability to adequately operate a language in certain social situations;
- strategic competence is defined as a set of strategies for effective communication when the student's vocabulary is insufficient [2, p. 160–163, 170–172; 9, p. 326–330].

Communicative method dominates language teaching in many countries, making language learning more diverse and helping learners develop communicative and linguistic competences.

All the methods mentioned above have contributed to the process of language learning. Having appeared in different historical con-

texts, they brought to the forefront different social and educational needs and therefore had different aims and manifestations [10, p. 94]. In order the methods to receive effective and efficient practical application teachers should take in mind the age of the learners, their current level of language proficiency, the situations and spheres in which they will be using English in the future, the sort of communicative needs they have [12, p. 343], etc. Respectively, teaching English to adults should differ from teaching it to young learners [13, p. 20]. As it has been proven that under the same conditions adult students become better learners and progress more rapidly than younger learners [5]. However, the initial success of adults could be finally diminished, reducing their chances of acquiring high or expert level status in mastering English.

Adult second language learners' features *per se* give them excellent chances to study and master their English. Firstly, life experience gained enables them to share it in class and express their opinions on variety of topics. Secondly, their motivation is something real, everyone has their own reasons to engage into the process of learning English, which makes them active participants in class, do their homework and want to learn more [14, p. 58]. Moreover, adults have positive attitudes toward learning and share their thoughts eagerly. They respect their group mates and teachers and are polite with them.

In the light of teaching English as second language to adults the article considers the international project called IC-English Platform. It was initiated and created in 2018 by Polish, Czech and Portuguese organizations. It is an innovative project to teach adults second language using digital technologies, which turned out to be an effective means of executing the idea of individual learning. The project focuses on problems which are frequent as far as teaching adults is concerned. Among the problems, arising in the process of teaching English in these EU countries as well as in other countries the main are as follows:

- textbooks overloaded with information but lacking exercises, which makes it difficult to thoroughly practice new material. The reason for it is that textbooks are published in series. However, it is not common for adults to work regularly, finishing one book and starting the next one year after year. They learn in order to satisfy

their needs and often do not go beyond a B1 level. It means they still have a lot to learn in terms of vocabulary, grammar, writing and speaking after they finish a certain course [15];

- teachers' do not have enough competence in andragogy. They need to adapt their understanding to the skills, needs, motives of grownups, therefore changing their learning options and prerogatives. It springs from the fact that teachers conduct classes often on the analogy with their experience with children, which does not work the same with grownups;

- dealing with grammar will be difficult for those adults, who have low competence as grammar terms, rules and exercises require a linguistic analogy with their native language. Thus, teaching methods should be adopted to meet the demands and the level of adult learners;

- low attendance, as adults work a lot, having their deadlines, business trips, family matters, which distract them from regular learning. This difficulty demands a flexible schedule together with a new multimedia resources, educational platforms and apps to be installed on their smartphones;

- it is challenging for adults to develop their speaking skills apart from using clichés. It should be changed while stimulating situational speaking, that demands certain vocabulary and grammar to be used [15].

To solve the above mentioned problems a group of profound EU experts gathered, involving teachers, psychologists and coaches, specialists in methodology and andragogy; IT specialists, media researchers, etc.

A concept of "IC-ENGLISH" project appeared as a result of collective effort, which included summarizing the advantages of main ETM, and psychological concepts concerning the nature of teaching and learning [15]. Having applied experimental learning cycle by Kolbs, who in his turn uses the concept of Proximal Development Zone by Vygotsky [16, p. 12], the ideologists of "IC-ENGLISH" use the assumption that learning depends on experience rooted in context, as interaction with the knowledge that each individual has already accumulated at a given moment [16]. In other words it is based on experience, reflection, knowledge, application, as a universal method for designing modules for an effective teaching process.

The advantages of the method created by “IC-ENGLISH” project are that they have designed four unique styles of learning, as a starting point for an individual approach to an adult learner: empiricist, analyst, pragmatist, and theoretician. Thus, the members of the project have singled out main activities for each type of an adult learner.

Such learners’ subdivision allows every type of personality to receive education best suited for them. In the following paragraphs a detailed description of the qualities attributed to every type of a learner is given, accompanied by practical activities, which will make their learning process very effective.

The «IC-ENGLISH» approach states that *empiricist people* learn in the process of doing something. They are open to everything new, to modern techniques, which keep their minds occupied, engaging them fully in new experiences. The activities best suited for them are:

- brainstorming;
- problem solving;
- group discussion;
- puzzles;
- competitions;
- role-play [15].

Theoretician learners are said to better comprehend theory on which the actions are based. They are good at understanding scientific facts, concepts and theoretic models. Theoretician learners easily draw new information into a logical and systematic ‘theory’, giving preference to analyzing and synthesizing. The methodologists of the project recommend the following activities to them:

- models;
- statistics;
- stories;
- quotes;
- background information;
- applying theories [15].

Pragmatists need to realize the practical value of the information learned. They need to see a way to put the ideas into action in their lives, giving practical application to abstract theoretical concepts and ideas. They often experiment, trying out new ideas, they are ready to

see if theories and techniques really work. While teaching them tutors should choose:

- time to think about how to apply learning in reality;
- case studies;
- problem solving;
- discussion [15].

Analysts observe and think deeply about what happened, having a deep insight into events and phenomena. They are not spontaneously active and prefer to watch from the sidelines. Analysts view the situation from a number of different perspectives, collecting data and taking the time to work towards an appropriate conclusion. Consequently, they will be good at:

- paired discussions;
- self analysis questionnaires;
- personality questionnaires;
- time out;
- observing activities;
- feedback from others;
- coaching;
- interviews [15].

Having looked into the analysis given, a conclusion can be made that a single learning style seems restrictive. It is necessary to focus on more than a single type of stimulus for the organization of learning activities. While recognizing individuality and the preferences of the subject, providing students with different stimuli, equivalent to the various styles, the project created the most appropriate methodology to the construction of learning.

Moreover, the effectiveness of «IC-ENGLISH» approach is boosted by engaging andragogy, which is adult-oriented unlike pedagogy, being focused on child-learning. According to andragogy assumptions learners know what they need to learn based on self-awareness, they leverage past experiences as a base for the learning process. The learning needs are internal and driven by social roles and responsibilities. Since adult learners are driven by intrinsic factors for learning that are usually connected to their social roles, successful learning challenges are problem-based and connected to real-world situations.

Conclusions. To conclude, the «IC-ENGLISH» project emphasizes the individuality of the process and the paths chosen by each subject in the construction of knowledge. Students, knowing their learning style can make learning more attractive by prioritizing how they organize their activities and the types of input they are more stimulated by. Teachers are able to recognize that there are different types of adult students and thus ways of learning. The theoretical material in andragogy included into the methodological development of the platform helps prioritize teaching methods and techniques with regard to the motivation and needs of an adult learner, together with the requirements and challenges of the lifelong development of the key competences and basic skills of all EU citizens, regardless of their age.

References

1. Richards, J. and Schmidt, R. (2010), *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 4th ed., Harlow, Pearson Education.
2. Richards, J. and Rodgers, T. (2014), *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*, 2nd ed., New York, NY, Cambridge University Press.
3. Larsen-Freeman, D. and Anderson M. (2013), *Techniques & Principles in Language Teaching*, 3rd ed., Oxford, Oxford University Press.
4. Celce-Murcia, M. (2014), "An overview of Language teaching methods and approaches", in Celce-Murcia, M., Brinton, D., and Snow, M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Cengage Learning, pp. 2–14.
5. European Commission (2015), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, United Kingdom, Cambridge University Press.
6. Stern, H. H. (2001), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, New York, Oxford University Press.
7. 'Approach', available at: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/approach> (accessed 30 October 2020).
8. Harmer, J. (2007), *The Practice of English Language Teaching*, 4th ed., Pearson, Longman.
9. Howatt, A.P.R. and Widdowson H. G. (2004), *A History of English Language Teaching*, 2nd ed., Oxford, Oxford University Press.
10. Banciu, V. and Jireghie A. (2012), *Communicative Language Teaching. The Public Administration and Social Policies Review*.

11. Farsia, L. (2017), "Re-conceptualizing Communicative Language Teaching through Socio-Cultural Perspective", *Englisia*, Vol. 3, No. 2, pp. 119–128.

12. Zhao, H. (2016), "Innovation of English teaching methods", *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, Vol. 85, pp. 343–348.

13. English, L. and Mayo, P. (2012), "Adult education and the state: Gramsci, the historical materialist tradition and relevant others", *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3 (1), pp. 11–27.

14. McKay H. (2012), *Teaching adult second language learners*, New York, Cambridge University Press.

15. IC-English Platform, available at: <https://ic-english.eu> (accessed 30 October 2020).

16. Konak, A., Clark, T. K. and Nasereddin M. (2014), "Using Kolb's Experiential Learning Cycle to improve student learning in virtual computer laboratories", *Computers & Education*, Volume 72, pp. 11–22.

17. Moss, D. (2006), *Second language acquisition in adults: From research to practice*, available at: www.cal.org/caela/esl_resources/digests/SLA.html/ (accessed 30 October 2020).

18. Cambridge Advanced learner's Dictionary, available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/essential-american-english/method>.

19. Longman Dictionary of Contemporary English, available at: <https://www.ldoceonline.com/dictionary/method>.

20. Merriam-Webster Dictionary, available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/method>.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК СІВЕРЩИНИ.
СЕРІЯ: ОСВІТА. СОЦІАЛЬНІ
ТА ПОВЕДІНКОВІ НАУКИ**

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ
№ 2 (5)**

Відповідальні за випуск

Гончаренко О. Г.,

Аніщенко В. О.

Коректор

Сила Л. М.

Комп'ютерна верстка і макетування

Олефіренко В. М.

За достовірність інформації в статтях
відповідальність несуть автори публікацій.

Підписано до друку 21.12.2020 р. Формат 60×84/16.
Друк різнографія. Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 9,53.
Тираж 100 пр. Зам. № 53/20.

Редакційно-видавнича група Академії Державної пенітенціарної служби
14000, м. Чернігів, вул. Гонча, 34.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 5378 від 06.07.2017 р.