

МІНІСТЕРСТВО ЮСТИЦІЇ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ДЕРЖАВНОЇ ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ СЛУЖБИ

НАУКОВИЙ ВІСНИК СІВЕРЩИНИ.

СЕРІЯ: ОСВІТА. СОЦІАЛЬНІ
ТА ПОВЕДІНКОВІ НАУКИ

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

№ 1 (1)

Чернігів 2018

УДК (051)[378+33+159.9]

НЗ4

Рекомендовано до друку вченою радою Академії Державної пенітенціарної служби (протокол № 13 від 18 грудня 2018 р.).

Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки: науковий журнал /Академія Державної пенітенціарної служби. Чернігів: Академія ДПтС, 2018. № 1 (1). 178 с.

У цьому випуску журналу «Науковий вісник Сіверщини. Серія: Соціальні та поведінкові науки» вміщено статті, присвячені науковим проблемам педагогічних, економічних, соціальних та поведінкових наук; актуальним питанням освітньої діяльності; соціально-психологічним аспектам діяльності персоналу в установах виконання покарань та особливостям управління кримінально-виконавчою системою.

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, доцент; заслужений працівник освіти України.

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА:

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

Разумейко Н. С., кандидат педагогічних наук;

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Кравчук Г. В., доктор економічних наук, професор;

Роговий А. В., доктор економічних наук, доцент;

Гаркуша С. В., доктор педагогічних наук, професор;

Пліско В. І., доктор педагогічних наук, професор;

Бевз Г. М., доктор психологічних наук;

Вайнюс Смальскис, доктор наук, професор; Інститут державного управління (Литовська Республіка);

Затько Йозеф, доктор хабілітований, професор, почесний професор Словаччини, директор Східноєвропейського агентства розвитку (EEDA), президент Європейського інституту безперервної освіти проректор з міжнародного співробітництва Високої школи менеджменту і зв'язку (Республіка Словаччина);

Чебоненко С. О., кандидат педагогічних наук, доцент;

Аніщенко В. О., кандидат технічних наук, доцент;

Шлімакова І. І., кандидат психологічних наук, доцент;

Сіренко К. Ю., кандидат економічних наук.

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР: Аніщенко В. О., кандидат технічних наук, доцент.

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

**SCIENTIFIC HERALD
OF SIVERSHCHYNA.
SERIES: EDUCATION. SOCIAL
AND BEHAVIOURAL SCIENCES**

SCIENTIFIC JOURNAL

№ 1 (1)

Chernihiv 2018

UDC (051)[378+33+159.9]

Recommended for printing by Academic Council of Academy of the State Penitentiary Service (Protocol № 13 on December 18, 2018).

Scientific Herald of Sivershchyna. Series: Education. Social and Behavioural Sciences: a Scientific Journal /Academy of the State Penitentiary Service. Chernihiv: Academy of the SPS, 2018. № 1 (1). 178 p.

The articles in this issue of the journal “Scientific Herald of Sivershchyna. Series: Education. Social and Behavioural Sciences” are devoted to scientific problems of pedagogical, economic, social and behavioral sciences.

The issue deals with topical issues of educational activity in higher educational establishments. Social and psychological aspects of personnel’s activities in penal institutions and the peculiarities of Criminal and Executive System managing are disclosed.

UDC (051)[378+33+159.9]

EDITOR-IN-CHIEF:

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

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF:

Honcharenko O. G., Doctor of Sciences (Economics), Associate Professor;
Razumeiko N. S., Ph.D. in Pedagogy.

MEMBERS OF THE EDITORIAL BOARD:

Kravchuk H. V., Doctor of Sciences (Economics), Professor;
Rohovyi A. V., Doctor of Sciences (Economics), Associate Professor;
Harkusha S. V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor;
Plisko V. I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor;
Bevz H. M., Doctor of Sciences (Psychology);
Vainius Smalskys, Doctor of Sciences, Associate Professor Mykolas Romeris University-Institute of Public Administration (Lithuania);
Zatko Jozef, Doctor Habitat, Professor, Honorary Professor of Slovakia, Director of the Eastern European Development Agency (EEDA), President of Continuing Education European Institute, Vice-Rector for International Cooperation of High School of Management and Communication (Slovak Republic);
Chebonenko S. O., Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor;
Anishchenko V. O., Ph.D. in Engineering, Associate Professor;
Shlimakova I. I., Ph.D. in Psychology, Associate Professor;
Sirenko K.Yu., Ph.D. in Economics.

RESPONSIBLE SECRETARY: Anishchenko V. O., Ph.D. in Engineering, Associate Professor.

ЗМІСТ

Биконя О. П., Іванишина В. П. Рівневий підхід у навчанні фахівців-економістів англійської мови	7
Борець Ю. В., Шлімакова І. І. Гармонійність особистості у зв'язку з її індивідуально-типологічними властивостями	19
Гончаренко О. Г. Управління ризиками в кримінально-виконавчій системі та їх вплив на безпеку суспільства	33
Доній Н. Є. Освітня модель посилення соціальної вітальності людини	43
Дрижак В. В. Кейс-метод як фактор підвищення ефективності підготовки фахівців для органів та установ Державної кримінально-виконавчої служби України	58
Любич О. А. Гетьманщина в Російській імперії XVIII ст.	70
Мірошниченко О. М. Гендерно-орієнтований підхід у напрямку соціально-психологічної та корекційної роботи із засудженими жінками	80
Настояща У. В. Причини виникнення конфліктів у середовищі засуджених в установах виконання покарань та слідчих ізоляторах Державної кримінально-виконавчої служби України	93
Педорич А. В. Активізація пізнавальної діяльності студентів під час читання лекцій у закладах вищої освіти	104
Попружна А. В. Заповіти козацької старшини другої половини XVII–XVIII ст.	118
Снівак В. В. Проблема освіченості у проповідницькому дискурсі українського бароко	131
Шумейко З. Є. Мовнокомунікативна компетентність працівників Державної кримінально-виконавчої служби: сутність і структура феномена	142
Borysenko I. V., Ihnatovych T. Z. Concepts of curriculum in pedagogics abroad	151
Razumeyko N. S., Tkachenko O. G. The variety of breach of pocture in the period of study at school	162
Shenderuk O. B. The audio-lingual method as a second-language teaching approach	169

CONTENT

Bykonja O. P., Ivanyshyna V. P. The level approach in teaching future economists english	7
Borets Y. V., Shlimakova I. I. Harmony of the individual in connection with its individual-typological properties	19
Honcharenko O. G. Managing threats in the penal system and their impact on public safety	33
Donii N. Ye. Educational model for social endurance strengthening of a person.....	43
Dryzhak V. V. Case-method as a factor of improving the efficiency of the professional preparation of the bodies within the state penitentiary service of Ukraine	58
Lyubych A. A. Hetmanshchina as the part of russian empire of the 18th century.....	70
Miroshnychenko O. M. Gender-oriented approach towards socio-psychological and corrective work with convicted women	80
Nastoyashcha U. V. Causes of conflicts arising in the prisoners' environment in the institutions of penalties completion and investigative detention facilities of the State criminal-executive service of Ukraine.....	93
Pedorych A. V. Activating of cognitive activity of students during lecturing in higher education institutions.....	104
Popruzhna A. V. Funds of kazaksk elite of the second half of XVII–XVIII centuries.....	118
Spivak V. V. The problem of education in the preaching discourse of ukrainian baroque.....	131
Shumeiko Z. Ye. Language communicative competence of the employees of the State criminal executive service: phenomenon's essence and structure.....	142
Borysenko I. V., Ihnatovych T. Z. Concepts of curriculum in pedagogics abroad	151
Razumeyko N. S., Tkachenko O. G. The variety of breach of popture in the period of study at school	162
Shenderuk O. B. The audio-lingual method as a second-language teaching approach.....	169

УДК 378.147=111

Биконя О. П.,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри іноземних мов,

Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна;

Іванишина В. П.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов,

Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

РІВНЕВИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ЕКОНОМІСТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано рівневий підхід у навчанні майбутніх економістів англійської мови. Встановлено, що у період навчання майбутніх економістів з I по IV курси проходить поступове оволодіння англійської мови на рівнях від B1.1. до B2.2, причому після закінчення другого та третього курсів студенти повинні володіти англійською мовою на рівні B2.1., четвертого курсу – на рівні B.2.2. Надано вимоги до володіння англійською мовою в процесі ділового спілкування і відповідно рівень мовленнєвих компетентностей визначено комплексом умінь. Зміст мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної компетентностей у різні роки навчання визначено у ході дослідження. У статті конкретизовано вимоги до цих компетентностей з I по IV курси та у період навчання у магістратурі.

Ключові слова: *рівневий підхід, економісти, ділова англійська мова, англійська мова професійного спрямування, англійська мовна комунікативна компетентність.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку суспільства потребують певної модернізації процесу підготовки майбутніх економістів у вищому закладі освіти шляхом цілеспрямованої її орієнтації на поглиблений розвиток аналітичних умінь студентів, їхнього стратегічного мислення, вміння синтезувати отриману інформацію для вирішення проблем, пов'язаних із бізнес-діяльністю, застосовувати фахові знання на практиці під час ділового усного та писемного спілкування АМ, працювати в команді та швидко адаптуватися до змін, спілкуватися АМ, зокрема ДАМ [3–6; 9].

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз навчальних планів вищих закладів освіти економічного напрямку на сучасному етапі показує, що АМ, а саме вступний корегуючий курс АМ пропонують у I семестрі, загальну АМ з орієнтацією на професію – у II

семестрі, АМПС – у III та IV семестрах, ДАМ – на 3–4 курсах, на 5–6 курсах магістри вивчають ДАМ професійного спрямування. Зміст навчання ДАМ має забезпечити досягнення головної мети навчання ДАМ у вищому закладі освіти економічного профілю – формування необхідної іншомовної комунікативної компетентності у сферах ділового спілкування в усній та письмовій формі.

Аналіз вимог до володіння студентами англомовною комунікативною компетентністю (АКК) на різних етапах навчання ми робимо, зіставляючи їх із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, АМПС і Мовним портфелем для економістів [1; 7; 11]. ДАМ є невід’ємною частиною АМПС, на нашу думку, вищим ступенем навчання майбутніх економістів АМ.

Актуальність навчання АМ, АМПС, ДАМ посилюється ще й тим, що згідно з освітньою професійною програмою підготовки фахівців на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти з галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки за спеціальністю 051 Економіка [6] передбачається формування АКК у діловому усному та писемному спілкуванні в обсязі тематики, обумовленої професійними потребами, передусім у користуванні усним монологічним та діалогічним мовленням (різними типами і видами діалогів/монологів) у межах побутової, суспільно-політичної, загально-економічної та фахової тематики під час ділових контактів, ділових зустрічей, нарад/засідань, проведення ділових переговорів, презентацій; реферуванні, анотуванні, діловому листуванні [4–5]. Майбутні економісти мають володіти англомовними компетентностями (АК) для ділового усного та писемного спілкування під час проведення ділових засідань, переговорів, презентацій, ділових зустрічей, установленні ділових контактів, написання текстів ділового характеру.

Сучасні підходи до опису цілей оволодіння АМ термінами комунікативної компетентності зумовили проблему визначення і деталізації рівнів володіння АКК у різних ситуаціях спілкування в сучасному професійному середовищі. Необхідність конкретизації вимог до рівня володіння АКК вимагає усвідомлення необхідності визначення обґрунтованих рівнів володіння мовою та їх методичного опису.

Згідно з А.М. Щукіним, термін рівень володіння мовою є ступенем досягнутого успіху в оволодінні ІМ за відведений для цього період часу [10, с. 354].

У процесі огляду наукової літератури з проблеми дослідження було виокремлено праці, що стосуються питань опису рівнів володіння ІМ (J.A. van Ek, J.L.M. Trim, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, І.П. Задорожна, О.О. Леонт'єв, Т.В. Маркова, В.В. Сафонова, Н.В. Ягельська та ін.). Переважно основна увага дослідників зосереджена на особливостях, в яких використовувалися різні критерії і які вивчали рівень мовної освіти студентів.

Досить цікавим для нашої роботи є Мовний портфель для економістів з контрольними листами для самооцінювання професійно орієнтованих мовленнєвих умінь [11]. Він дозволяє студентам оцінити свій рівень володіння ІМ, зрозуміти свої сильні та слабкі сторони в різних видах мовленнєвої діяльності, але, на жаль, у цій роботі немає розподілу на різні етапи навчання АМ з урахуванням різного рівня володіння студентом мови. Крім того, потребують деталізації рівні володіння мовними (лексичною, граматичною та фонетичною) компетентностями, лінгвосоціокультурною та навчально-стратегічною компетентностями, які ми розглядаємо як складові АКК.

Зауважимо, що у роботах І.П. Задорожної було зроблено розподіл рівнів володіння АМ, проте вони стосуються студентів філологічного профілю [2].

Мета статті: обґрунтувати особливості рівневого навчання АМ в умовах вищого закладу освіти економічного напрямку.

Виклад основного матеріалу. Рівневий підхід передбачає чітку систему визначення рівня володіння ІМ відповідно до розроблених шкал дескрипторів із практичною та діагностичною метою [2].

Існує три рівні володіння ІМ: базовий, середній і просунутий.

Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти існують такі рівні:

Рівень А елементарного користувача (Basic User) в свою чергу поділяється на інтродуктивний рівень А1 (Breakthrough) та рівень виживання А2 (Waystage).

Рівень В незалежного користувача (Independent User) включає рубіжний рівень В1 (Threshold) та просунутий рівень В2 (Vantage).

Рівень С досвідченого користувача (Proficient User) передбачає рівень автономного користувача С1 (Effective Operational Proficiency) та рівень компетентного користувача С2 (Mastery) [1, с. 23].

Відповідно до «Концепції профільного навчання у старшій школі» у загальних середніх закладах освіти визначаються такі рівні оволодіння АМ:

1) рівень стандарту – визначає обов’язковий мінімум змісту навчального предмета, який не передбачає його подальшого вивчення у вищій школі. Якість мовної підготовки випускників має відповідати загальноосвітньому рівню В1;

2) академічний рівень – обсяг змісту достатній для подальшого вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах. Вивчення за цим рівнем реалізується в класах нефілологічного профілю. Рівень оволодіння іноземною мовою має відповідати рівню В1.1 [8].

У контексті нашого дослідження ми враховуємо різний рівень володіння студентом економічних спеціальностей АМ, особливо на першому курсі навчання. Треба зауважити, що не всі студенти готувалися до ЗНО з АМ або вчили АМ не досить успішно до вступу до цього закладу тощо.

Якість іншомовної підготовки на загальноосвітньому рівні (рівень стандарту) відповідає показникам В1-В1.1 у термінах Ради Європи та передбачає оволодіння іншомовним матеріалом загальнокультурної спрямованості, який є достатнім для здійснення спілкування у типових ситуаціях побутової і професійної сфер [1; 8].

Отже, він передбачає такі рівні: перший (elementary) – студенти з найелементарнішими знаннями з АМ, у яких викладач, враховуючи надзвичайно обмежений час на викладання АМ, має надолужити прогалини загальної середньої освіти, і яких він може ознайомити з основами АМПС; другий (intermediate) – студенти середнього рівня підготовки, які вивчають усі складові компоненти навчальної дисципліни АМ та АМПС; третій (advanced) – незначна кількість студентів з вищим рівнем підготовки, які не лише засвоюють цю навчальну дисципліну, але й здатні до вивчення АМПС та ДАМ за економічним напрямком.

Реалізація цього рівневого підходу дає можливість значно підвищити ефективність навчання АМ та АМПС, оскільки студенти стають схожі за рівнем підготовки.

Період навчання майбутніх економістів, майбутніх бакалаврів АМ з I по IV курси передбачає поступове оволодіння АМ на рівнях від В1.1. до В2.2, причому після закінчення другого та третього курсів студенти повинні володіти АМ на рівні В2.1., четвертого курсу – на рівні В.2.2. Щодо навчання майбутніх магістрів, то їм необхідно досягнути рівня С1.

Таким чином, нам необхідно конкретизувати вимоги до володіння АКК на кожному курсі з урахуванням шкал дескрипторів для кожної компетентності, яка є у складі АКК.

Це надасть можливість студентів та викладачеві реалізувати цілі навчання АМ, забезпечити гнучкість та варіативність, здійснювати (само)контроль та оцінювати результати навчання за певний період часу.

Крім того, на кожному етапі навчання АМ потрібно враховувати сфери, теми, ситуації ділового спілкування, а також добір навчального, у тому числі й лінгвосоціокультурного матеріалу, враховуючи різні стратегії навчання тощо.

Розроблені рівні володіння АКК треба пропонувати студентам для створення свого портфоліо (мовного портфеля). Це буде сприяти розвитку їхньої автономії, рефлексивного самооцінювання, забезпечить прозорість і доступність навчального процесу.

За період навчання у вищому закладі освіти майбутні економісти повинні охопити рівні В1.2– С1.2, що передбачено в Програмі з АМПС [7]. Причому після закінчення першого курсу студенти повинні володіти мовою на рівні В.1.1 та В.1.2., другого та третього курсів – на рівні В.1.2. та В.2.1., четвертого курсу – на рівні В2.2., магістратури – на рівні автономного досвідченого користувача (рівень С1.1. та С1.2.).

Для отримання ступеня бакалавра економічних спеціальностей, разом з усіма іншими професійними вміннями, студент повинен бути здатним ефективно спілкуватися ДАМ у професійному середовищі, володіти мовними компетентностями. Зазначимо, що мовні компетентності передбачають оволодіння студентами мовним матеріалом з метою його використання в усному і писемному мовленні ДАМ.

Передбачається здійснювати інтегроване вдосконалення фонетичної компетентності у процесі ділової усної мовленнєвої діяльності, а саме, можливість варіювати інтонацію і правильно вживати фразовий наголос для вираження найтонших відтінків значення, коректно промовляти слова, фрази, а особливо терміни ділового англомовного спілкування.

Успішне оволодіння АКК неможливе без оволодіння лексичними одиницями у діловому спілкуванні, оскільки вільне володіння широким лексичним репертуаром ДАМ дозволяє майбутньому економісту долати труднощі під час спілкування з діловим партнером завдяки перефразуванню/альтернативних стратегій, вживати ідіоматичні вислови та колоквиалізми тощо.

Згідно з ОПП для студентів економічних спеціальностей, передбачається, що в кінці навчання ДАМ лексичний мінімум повинен бути 4 000 лексичних одиниць [5, с. 23–24]. Студент повинен використовувати у процесі професійного спілкування лексику ділових контактів, зустрічей, перемовин та презентацій, нарад тощо, широке коло лексичних одиниць (ідіоми, колоквиалізми, терміни англомовної ділової комунікації) тощо, які вживаються в ДАМ в усному мовленні.

Ефективність розвитку вмінь ділового говоріння АМ зумовлюється рівнем сформованості у студентів граматичної компетентності, зокрема граматичних навичок говоріння. До кінця навчання ДАМ студенти повинні правильно вживати артиклі з термінами ДАМ; правильно використовувати граматичні форми іменника, прикметника у ДАМ; правильно вживати числівники для позначення чисел, дат, телефонних номерів тощо; вживати дієслова у 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.

Зазначимо, АКК формується протягом усього періоду навчання ДАМ і повинна становити рівень В2.2.

Згідно з дослідженнями щодо оволодіння студентами АК у письмі, перелік умінь ділового англомовного письма визначатимемо з

урахуванням комунікативного наміру; якості мовленнєвого висловлювання з погляду складності, обсягу, мовних засобів, структури певного ділового тексту; вживанням характерних мовних засобів для певного ділового тексту (листа, договору, звіту тощо).

Щодо лінгвосоціокультурної компетентності (ЛСК), як складової АКК, то вона має успішно функціонувати в англomовному діловому спілкуванні, безпосередньому та опосередкованому, і забезпечувати взаєморозуміння ділових партнерів, незважаючи на їх особливості як представників різних культурно-мовних спільнот з певними розбіжностями та відмінностями.

ЛСК студентів повинна включати вміння: інтерпретувати культурознавчу інформацію у процесі ділового усного та писемного спілкування; вести соціокультурне спостереження для визначення норм поведінки, одягу тощо представників ділової англomовної культури; враховувати соціокультурні аспекти мовленнєвої поведінки у процесі ділового усного та писемного спілкування; здійснювати міжкультурне ділове спілкування з урахуванням лінгвосоціокультурного контексту згідно із ситуацією ділового спілкування; вести соціолінгвістичне спостереження для визначення доцільного добору мовних форм у діловому усному та писемному мовленні; коментувати лінгвосоціокультурний зміст мовленнєвих реалій; враховувати у процесі ділового спілкування особливості мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови, ділових партнерів; добирати прийнятний у лінгвосоціокультурному аспекті стиль мовленнєвої ділової поведінки в умовах міжкультурної комунікації; прогнозувати й усувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах міжкультурного ділового спілкування; створювати соціокультурні портрети учасників міжкультурної ділової комунікації; адаптуватися до англomовного ділового середовища, уміло дотримуючись канонів ввічливості, демонструючи повагу до традицій, ритуалів, стилю життя представників іншого культурного співтовариства (ділових партнерів); використовувати лінгвосоціокультурні знання та вміння у процесі ділового усного та писемного спілкування з представниками інших культур.

Під час організації самостійного позааудиторного навчання студентів економічних спеціальностей говоріння та письма ДАМ

заслуговує на особливу увагу навчально-стратегічна компетентність (НСК).

Наприкінці навчання ДАМ студенти повинні вміти: визначати навчальні цілі; добирати стратегії, прийоми, засоби, необхідні для вирішення навчального завдання; аналізувати значущі умови діяльності з метою підбору відповідних стратегій та засобів; планувати навчальну діяльність відповідно до завдання; творчо підходити до вирішення завдань; підбирати та використовувати різні опори та зразки для виконання усних та письмових завдань творчого характеру; ілюструвати власні ідеї в процесі усного та писемного ділового спілкування; використовувати різноманітні стратегії запам'ятовування матеріалу, особливо, лексичних одиниць ділового спілкування; використовувати різні стратегії контекстуалізації мовної одиниці; забезпечувати сприятливе навчальне середовище; дотримуватись наміченого плану; контролювати виконання навчального завдання; володіти технікою виконання стандартизованих завдань в усній та письмовій формі; перевіряти правильність отриманого результату; використовувати стратегії самоконтролю; оцінювати результати власної діяльності відповідно до запропонованих викладачем критеріїв; ефективно здійснювати спільну самостійну навчальну діяльність з іншими студентами; використовувати компенсаторні стратегії; раціонально розподіляти час на проведення ділової презентації, ведення ділових засідань, написання ділового (паперового або електронного) тексту тощо; усно та письмово оцінювати відповідність результату (кінцевого і поточного) визначеній меті.

Оволодіння аудитивною компетентністю відбувається поступово, починаючи з рівня В1.2 та В 2.1 на кінець першого курсу і закінчуючи рівнем С 1.2 на кінець магістратури.

На I курсі необхідно робити акцент на оволодіння ознайомлювальним аудіюванням нескладних аудіотекстів, а також добірковим та детальним аудіюванням простих аудіотекстів. На II курсі треба спрямовувати увагу на розумінні загального змісту, специфічної інформації дещо складніших, ніж на I курсі, аудіотекстів, які, однак, позбавлені значних мовних труднощів. На III–IV курсах давати можливість слухати доповіді, ділові розмови, ділові презентації, інтерв'ю у прямому ефірі тощо.

Майбутніх магістрів необхідно готувати до оволодіння аудіюванням на рівні автономного досвідченого користувача (C1.2), акцентуючи увагу на слуханні ділових дискусій, дебатів, ділових презентацій, а також перегляді англомовних фільмів, пов'язаних з економічною діяльністю. На кінець навчання випускники повинні досить легко розуміти і аналізувати більшість почутої в природному професійному середовищі інформації.

Оскільки англомовне читання є і метою, і засобом навчання АМ, за допомогою якого студенти здобувають різноманітні знання, вимоги до його рівня дещо вищі, ніж, наприклад, до аудіювання. Тому вже наприкінці I курсу студенти повинні досягти рівня B2.1 в читанні, що (відповідно до вимог Загальноєвропейських рекомендацій) означає читання з високим ступенем самостійності [1, с. 69]. На кінець магістратури магістранти повинні досягти рівня C2.1–C2.2.

Протягом I курсу треба зосереджувати увагу на читанні описів, особистих листів, доповідей, дібраних відповідно до рівня студентів. Потрібно додати, що для першокурсників із низьким рівнем підготовки можна пропонувати й адаптовані тексти. На II курсі студенти повинні читати рекламні оголошення, доповіді, ділові листи, рекламні тексти, заяви, інструкції тощо. Основна увага повинна акцентуватися на оволодіння вміннями ознайомлювального, вивчаючого та переглядового читання текстів, складніших у змістовому та мовному аспектах. Наприкінці III курсу студенти читають, контракти, статті і доповіді на професійні теми. На IV курсі відбувається подальше вдосконалення вмінь, здобутих на попередніх курсах, збільшується кількість текстів професійного характеру. На кінець магістратури у майбутніх магістрів повинні бути сформовані вміння ознайомлювального і переглядового читання складних і великих за обсягом текстів, вивчаючого читання професійного характеру.

Загалом визначаємо, що просунутий незалежний користувач (B2.2), а в нашому випадку майбутній бакалавр може спілкуватися з англомовними партнерами швидко й аргументовано, брати участь у різних ситуаціях спілкування, у тому числі й ділового спілкування, наводити різні аргументи за і проти, розуміти основну думку англомовного тексту, писати різні види документів.

Досвідчений автономний користувач (С1), тобто майбутній магістр, може розуміти широкий спектр досить складних та великих за обсягом текстів професійного характеру АМ, ефективно і гнучко користуватися АМ з іноземними партнерами на конференціях, засіданнях тощо, логічно і зв'язно висловлюватися на складні теми, створювати складні тексти документів різного характеру.

У межах кожного року рівень умінь у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі може варіюватися, що залежить від особливостей видів мовленнєвої діяльності.

Висновки. Отже, рівневий підхід передбачає чітку систему визначення рівня володіння мовою на певному етапі навчання і за певний період. На кожному етапі необхідно конкретизувати зміст кожного із запропонованих рівнів, а також деталізувати зміст проміжних рівнів із мовної, мовленнєвої, лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної компетентностей, які відповідають певному року навчання.

Наступним етапом нашого дослідження буде розроблення мовного портфеля зі шкалами та дескрипторами для підтвердження вищеописаних рівнів володіння майбутніми економістами АМ на кожному курсі навчання АМ, АМПС та ДАМ і за певний період, враховуючи кількість годин, відведених на вивчення АМ.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С.Ю. Ніколаєвої]. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
2. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки: монографія. Тернопіль: Вид-во ТНПУ імені В. Гнатюка, 2011. 304 с.
3. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 21 с.
4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра, спеціаліста і магістра напрямку 0501 – «Економіка і підприємництво» / кол. авт. під заг. кер. А. Ф. Павленка. Київ, 2003. 42 с.
5. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра, спеціаліста і магістра напрямку 0501 – «Економіка і підприємництво» / кол. авт. під заг. кер. А. Ф. Павленка. Київ: КНЕУ, 2002. 51 с.

6. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-pereliku-galuzei-znan-i-specialnosti-za--doc227795.htm>.

7. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. Київ: Ленвіт, 2005. 119 с.

8. Редько В. Г., Пасічник О. С. Особливості конструювання змісту рівневого навчання іноземних мов у старшій профільній школі України. *Проблеми сучасного підручника*: зб. наук. праць. Київ: Пед. думка, 2012. С. 649–662.

9. Смирнова М. І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2005. 236 с.

10. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов. Москва: Астрель – АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.

11. Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів над англійською мовою з використанням професійного мовного портфеля: дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. 183 с.

Bykonja O. P.,

Doctor of Pedagogical Sciences, docent,
Professor of the Department of Foreign Languages,
Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine;

Ivanyshyna V. P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, docent,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

THE LEVEL APPROACH IN TEACHING FUTURE ECONOMISTS ENGLISH

The article deals with the level approach in teaching future economists English. The level approach provides a clear system for determining the level of mastering language in accordance with descriptors for practical and diagnostic purposes. It is provided the requirements for mastering English communicative competence in each course of studying English. The article states that the period of teaching future economists from I to IV courses provides for the gradual mastering English at levels from B1.1. to B2.2., at the end of the second and third year students must have known English at the level B2.1., the fourth year – at level B.2.2. As for the teaching future Masters of Economics, they need to reach the level C1.

The components of English communicative competence in different years of teaching future economists English are determined during their studying. The article specifies the requirements for these competencies from I to IV courses and during the period of studying in the magistracy. Due to the lack of development of the issue, attention is focused on the ability to use English in the process of business communication and, accordingly, the level of speech competences is determined by a

set of abilities. The contents of linguistic, speech, linguistic and socio-cultural, and learning and strategic competencies in different years of the future economists' learning are determined during the period of studying in the higher educational establishment. The article specifies the requirements for these competences from the I to IV courses and during the period of studying at the Magistracy. It is mentioned that within the framework of each year, the level of ability in speaking, listening, reading and writing may vary, depending on the specifics of the types of speech activity.

Key words: *level approach, future economists, English, Business English, English for Specific Purposes, English communicative competence.*

References

1. Nikolayeva, S. Yu. (2003), *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Lenvit, Kyiv.
2. Zadorozhna, I. P. (2011), *Organization of independent work of future teachers of English from practical language training: [monograph]*, TNPU named after V. Hnatiuk, Ternopil.
3. Onuchak, L. V. (2002), *Pedagogical conditions of organization of independent self-study work of students of economic specialities (candidate's thesis)*, Kyiv.
4. "Economics and entrepreneurship" (2003), *Educational and qualification characteristic of bachelor, specialist and master's degree in the field 0501 Ministry of Education and Science of Ukraine*, Kyiv.
5. "Economics and business" (2002), *Educational-professional program of preparation of bachelor, specialist and master's degree in the field 0501*, KNEU, Kyiv.
6. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 29, 2015, № 266, available at: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-perelikugaluzei-znan-i-specialnostei-za--doc227795>. Htm.
7. Bakaieva, H. I., Borysenko, O. A., Zuienok, I. I. (2005), *Programme of English for Specific Purposes*, Lenvit, Kyiv.
8. Redko, V. H., Pasichnyk, O. S. (2012), *Features of the design of the content of the level of foreign languages teaching in the senior profile school of Ukraine. Problems of the modern textbook. Sciences works*, Ped. dumka, Kyiv, pp. 649–662.
9. Smyrnova, M. I. (2005), *Didactic principles of organization of independent work in foreign language students of higher economic educational institutions. (candidate's thesis)*, Kyiv.
10. Shchukyn, A. N. (2007), *Lingvodidactic encyclopaedic dictionary: more than 2000 words*, Astrel: AST, Khranytel, Moscow.
11. Yahelska, N. V. (2005), *Methodology of organizing independent work of students in English with the use of a professional language portfolio: (candidate's thesis)*, Kyiv National Linguistic University, Kyiv.

УДК 316.6

Борець Ю. В.,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна;

Шлімакова І. І.,

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри екологічної психології та соціології,
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна

ГАРМОНІЙНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ЗВ'ЯЗКУ З ЇЇ ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ

У статті проведено теоретичний аналіз гармонії та визначено загальнонаукові, природничі, гуманістичні підходи її оцінки. Встановлено, що феномен гармонії розкривають через поняття узгодженості й доцільності. Доведено, що існує три сенси у розумінні гармонії: математичний, естетичний та художній, а тому вона не існує у «чистому» вигляді, а тісно перепліталися один з одним, та виробляється у процесі виховання особи й участі її в життєдіяльності колективу. Акцентовано увагу, що гармонійність особистості є характеристикою особи, що визначається мірою оптимальності співвідношення сили різноспрямованих і полярних мотивацій один з одним, з психологічними виконавчими можливостями і з поведінковими виявами, рівнем конструктивності стосунків з людьми і з навколишньою природою, характером переважаючого емоційного тону тощо. Встановлено, що типологія індивідуально-особистісних властивостей сприяє формуванню уявлення про гармонію та гармонійність серед студентів-магістрів.

Ключові слова: особистість, індивід, гармонія, кореляція, екстраверсія, інтроверсія.

Актуальність теми. Ще з давніх часів багато вчених цікавилися поняттям гармонія та гармонійність. Кожен з них у цьому понятті вбачав своє розуміння. У наш час не має єдиного поняття і визначення гармонія, у кожної людини є своя точка зору на це поняття. За його широкою вживаністю мало людей усвідомлює його сутність, але воно має широке застосування у різних сферах життєдіяльності.

Ця стаття присвячена вивченню гармонійності особистості у зв'язку з її індивідуально-типологічними властивостями. В наш час психологами мало досліджується гармонійність особистості, а її зв'язок з індивідуально-типологічними властивостями не до-

сліджується взагалі. Але, незважаючи на це, тема статті має наукову значущість.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проаналізовано вчення філософів щодо гармонійності людини (Гомер, Філолай, Геракліт, Платон, Гегель та ін.), уявлення сучасних дослідників про психологічну сутність поняття «гармонія» (О. І. Мотков, Л. В. Куликов), уявлення про індивідуально-типологічні властивості особистості (Л. М. Собчик) тощо.

Згідно з визначеною тематикою цієї статті були виділені такі **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз феномена гармонія та індивідуально-типологічних властивостей.
2. З'ясувати розуміння студентами сутності поняття «гармонія».
3. Емпірично дослідити індивідуально-типологічні властивості особистості студентів та складові їх особистісної гармонійності.

Виклад основного матеріалу. *Гармонія, гармонійність* (від грец. αρμονία – злагодженість, зв'язок, стрункість) – внутрішня і зовнішня упорядкованість, узгодженість, цілісність явищ і процесів [2, с. 53]. У психології – поєднання індивідуальних чи особистісних позитивних рис. Гармонія виробляється у процесі виховання особи й участі її в життєдіяльності певного колективу.

У пошуках найдавніших уявлень про гармонію звернемося до античної міфології [8, с. 5]. З відомого античного міфа про Гармонію, дочку бога війни Арея та богині кохання і краси Афродіти, ми довідуємося, що Зевс видав її заміж за Кадма, легендарного засновника грецького міста Фіви. На весіллі Гармонії і Кадма були присутні всі боги. Вони подарували Гармонії ковдру та намисто, які виготовив Гефест. Те, що Гармонія є дочкою богині краси і бога війни, очевидно, не випадковість. У міфі відбилось уявлення про гармонію як породження двох основ – краси і боротьби, любові і війни.

Другий давньогрецький міф розповідає про походження світу, де гармонія є протилежністю хаосу, який виступає однією з першооснов виникнення всього існуючого. Ця першооснова характеризується як щось без якості, визначеності, уявляється якоюсь порожнечою, безформністю, розпорошеністю. Гармонія ж означає певну якісну визначеність, єдність і оформленість ці-

лого як сукупності складових частин. Отже, навіть найдавнішій міфології властиві були уявлення про гармонію.

Гомер [7, с. 67] використовував термін гармонія й у побутово-практичному значенні. Це, по-перше, мир, згода, злагода. По-друге, гармонія розуміється також як скріпа, цвях. Одисей, будуючи корабель, скріплює його цвяхами і гармоніями.

Подібні судження про гармонію свідчать, що естетичне значення цього поняття не виділялось з життєво-практичної або моральної сфер в епохи, коли мистецтво ще не відокремилось від інших сфер суспільного життя. Та вже в епоху грецької класики виникла низка вчень про гармонію, які вплинули на подальший розвиток естетики і формування системи понять, що відбивали специфіку естетичної практики. Особливе місце тут належить вченню піфагорійців. Вони наголошували на гармонійній будові світу, включаючи природу і людину, взагалі весь космос. Про це свідчать численні фрагменти, що лишились від вчення піфагорійців. Наприклад, Філолай вважав, що гармонія є внутрішнім зв'язком речей і явищ у природі, без якого космос не зміг би існувати. Зокрема, гармонія означає єдність межі і безмежного, однак вона є не тільки основою світу – душа також є гармонією.

За свідченням Арістотеля [4, с. 347], піфагорійці думали, що душа «є якоюсь гармонією, а гармонія – це змішання і поєднання протилежностей». Якби всі речі були схожими і не відрізнялись одна від одної, то не було б необхідності в гармонії, яка здійснює єдність різноманітного і протилежного.

І, нарешті, найхарактернішим для піфагорійського вчення є те, що гармонія в них має числове вираження, що вона органічно пов'язана із сутністю числа. Піфагорійці створили вчення про продуктивну сутність числа. Вони вважали математичні основи початком всього існуючого і уподібнювали всі речі числам. Числова гармонія лежить в основі загальноантичного вчення про космос із симетрично розташованими і настроєними на певний музичний числовий тон сферами. Піфагорійці ввели числовий момент у саму космологію. Вони визнавали, що форма Всесвіту має бути гармонійною, і надавали їй вигляду симетричних геометричних фігур: Землі – форму куба, вогневі – форму пірамід, повітря – форму октаедра, воді – форму ікосаедра, сфері Всесві-

ту – форму додекаедра. Саме з цим пов'язане відоме піфагорійське вчення про гармонію сфер. Піфагор та його послідовники вважали, що рух світил навколо центрального світового вогню створює гармонійну музику. Тому космос постає гармонійно побудованим і музично оформленим тілом.

Піфагорійське вчення помітно вплинуло на подальший розвиток вчень про природу і сутність гармонії. Ідеї, що лягли в основу вчень про гармонію сфер, про єдність мікро- і макрокосмосу, про гармонійні пропорції, були започатковані саме піфагорійцями.

Принципово нове вчення про гармонію сформулював пізніше відомий грецький діалектик Геракліт. Його розуміння гармонії ґрунтується на ідеї збігу протилежностей, на діалектиці єдності і множини. Гармонія у Геракліта виникає через боротьбу протилежностей. Іншими словами: без боротьби немає гармонії, як і без гармонії немає боротьби. Вчення Геракліта відрізняється від піфагорійського, в якому діалектика гармонії розуміється ще формально і схематично. Гармонія у Геракліта створюється не числами і не змішуванням окремих частин цілого, а є самою річчю в її цілісності і діалектичній тотожності з іншими речами.

Гармонія притаманна насамперед об'єктивному світові речей, самому космосу. Вона властива і природі мистецтва, ілюстрацією чого є ліра, на якій по-різному натягнуті струни створюють чудове співзвуччя. Гармонія буває прихованою і очевидною. Перша змістовніша, а отже, має перевагу над другою. Космосові як вищій досконалості притаманна прихована гармонія. Це тільки на перший погляд світ уявляється хаосом, купою сміття, розсипаного навмання. Насправді ж за грою стихій і начебто випадковостей приховується надзвичайна гармонія.

Значний внесок у розвиток категорії гармонія зробили визначні давньогрецькі філософи Сократ [5, с. 23], Платон [6, с. 76] і Арістотель [4, с. 347]. Саме Сократ вніс в естетику ідею доцільності, що дало змогу по-новому поглянути на самий зміст гармонії. Вона вже не зводилась до фізичних пропорцій і симетрії, як у піфагорійців. У розуміння гармонії Сократ увів момент відносності, доцільності та функціональності. На відміну від піфагорійського тлумачення гармонія розуміється не як абсолютний, незмінний закон, що піддається лише спогляданню та математич-

ному обчисленню, а як відповідність цілі, співвідносність речі з її функцією. Цей новий і дуже важливий мотив у розумінні гармонії став по тому домінуючим в теоріях класичної та еліністичної епох.

Розуміння гармонії та дисгармонії в процесі реалізації особистістю свого життя є значущою проблемою сучасної практичної психології. Поняття гармонія має широке застосування у різних сферах життєдіяльності.

Теоретичні узагальнення наукових надбань дають змогу говорити, що не має єдиного поняття гармонії. Встановлено три основних типи розуміння гармонії в історії: математичний, естетичний і художній. Досить рідко вони існують у «чистому» вигляді. В кожному історичному епоху один з типів уявлень про гармонію виступав у значенні основного, домінуючого, проте ця наукова категорія залишалася поза увагою психологів.

Визначено, що розглядаючи гармонію, широко використовують різні поняття: загальнонаукові (рівновага, цілісність, інтегрованість), природничі (адаптація, здоров'я), гуманітарні (благополуччя, соціальна зрілість, особистісна зрілість, душевна рівновага). Здебільшого поняття гармонії розкривають через поняття узгодженості й доцільності. «Узгоджений» – це такий, що досяг єдності, «доцільний» – у якому правильно співвідносяться його частини.

У контексті психології гармонію визначають, як узгодженість і пропорційність основних аспектів буття особистості: багатовимірному простору особистості, часу й енергії особистості (і потенційної, і реалізованої) [3, с. 47].

У ході дослідження психологічних особливостей розуміння студентською молоддю поняття гармонія було проведено асоціативні ряди на це поняття. Головною метою дослідження було з'ясувати, як студенти розуміють поняття гармонія в своєму житті і з чим воно в них асоціюється.

Проаналізувавши результати за допомогою методу контент-аналізу, було виявлено, що студенти психолого-педагогічного факультету вбачають гармонію в: психічних станах; соціальній сфері; природі; рівновазі; балансі; музиці; красі; спокої; здоров'ї; узгодженості внутрішнього «я» з навколишнім світом.

Ці відповіді були проаналізовані і виділені в чотири групи. Детальніше це зображено на рис. 1.

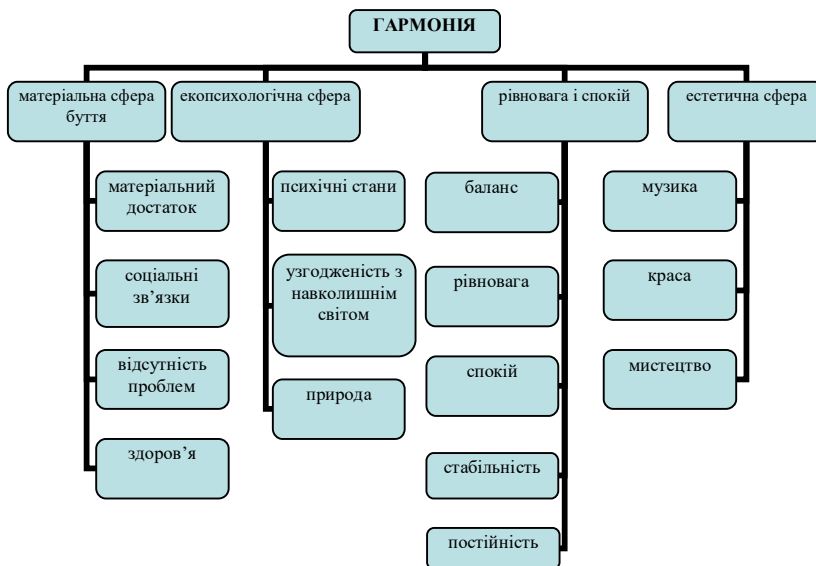


Рис.1. Рефлексія у свідомості молоді поняття «гармонія»

Як видно з рис. 1, до матеріальної сфери буття належить: матеріальний достаток, соціальна сфера (сім'я, друзі, стосунки з оточенням), природа, здоров'я. До екопсихологічної сфери належить внутрішнє «я» і його узгодженість з навколишнім світом, а також психічні стани. До рівноваги і спокою належить: баланс, рівновага, спокій, стабільність і постійність. Естетична сфера – музика, краса, мистецтво.

Для студентів відсоткові значення були такі:

- 1) матеріальна сфера буття – 27 %;
- 2) екопсихологічна сфера – 27 %;
- 3) рівновага і спокій як форма вияву гармонії – 33 %;
- 4) естетична сфера – 13 %.

На психолого-педагогічному факультеті студенти гармонію вбачали у відсутності проблем, мирі з близькими людьми, благополуччі в сім'ї, успіху в роботі, матеріальному достатку. Найчастіше зустрічалися такі асоціації: взаємозв'язок тіла з навколиш-

нім середовищем, рівновагою, спокоєм і балансом. Не обминули студенти і такі естетичні якості, як: краса, мистецтво та музика.

Результати методики «Індивідуально-типологічний опитувальник для дорослих» (Собчик Л. М.) виявились такі: за шкалою «брехня» 2 бали. Це свідчить про достовірність результатів, а також про відкритість респондентів і відсутність у них тенденції до показу себе у кращому вигляді, ніж вони є насправді.

За шкалою «агравация» 1 бал. Це характеризує відсутність у студентів прагнення підкреслити наявні проблеми і складність власного характеру.

Результати середніх значень у балах за методикою Л. М. Собчик показано у табл. 1.

Таблиця 1

Середні значення індивідуально-типологічних властивостей студентів психолого-педагогічного факультету (у балах)

№ з/п	Шкала	Бали	Ступінь вираженості
1	Екстраверсія	7	високий
2	Спонтанність	5	високий
3	Агресивність	5	високий
4	Ригідність	5	високий
5	Інтроверсія	4	норма
6	Тривожність	5	високий
7	Сензитивність	6	високий
8	Емотивність	6	високий

Як бачимо з таблиці 1, шкала «екстраверсія» має показник 7 балів. Цей показник свідчить про звернення у світ реально існуючих об'єктів і цінностей, відвертість, прагнення до розширення кола контактів.

За шкалою «спонтанність» показник сягає 5 балів, що свідчить про вияв у студентів тенденції до лідерства, але в них зустрічається непродуманість у висловах і вчинках.

За шкалою «агресивність» також як і за шкалою «спонтанність» показник має вираз 5 балів. Це свідчить про відсутність зі сторони студентів агресивних висловів та дій, а також їм притаманна активна самореалізація, упертість і рішучість у відстоюванні своїх інтересів.

За шкалою «ригідність» також як і за попередніми двома шкалами було отримано 5 балів. Студентам-магістрам не харак-

терна надмірна конфліктність, але виявляється підвищене прагнення до відстоювання своїх поглядів і принципів, критичність щодо інших думок.

Протилежна шкала «екстраверсії» «інтроверсія» отримала 4 бали. Молоді характерна тенденція до відходу в світ ілюзій, фантазій і суб'єктивних ідеальних цінностей.

За шкалою «тривожність» було отримано 5 балів. Студентам притаманні тривожно надумані риси характеру, емоційність, сприйнятливність, незахищеність.

Шкала «сензитивність» має такий показник як 6 балів. Студенти-магістри ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка орієнтовані на авторитет більш сильної особистості (в багатьох випадках на викладачів). Їм характерні такі риси, як вразливість, схильність до рефлексії і песимізм в оцінці перспектив. Вони здатні розрізняти, відчувати і реагувати на зовнішні дії.

Остання шкала «емотивність» також, як і попередня шкала, отримала 6 балів. Це свідчить про виражену мінливість настрою, мотиваційну нестійкість і сентиментальність.

Для того, щоб виявити взаємозв'язок індивідуально-типологічних властивостей з відчуттям внутрішньої гармонії було використано метод кореляції. Кореляція (від лат. *correlatio* – співвідношення) – це статистична залежність між випадковими величинами, що має імовірнісний характер. Кореляційний аналіз призначений для оцінювання форми, знака й щільності зв'язку між кількома ознаками або факторами, що досліджуються. Під час визначення форми зв'язку розглядається її лінійність або нелінійність.

Після проведення цього методу було виявлено взаємозв'язок між індивідуально-типологічними властивостями студентів (методика «Індивідуально-типологічний опитувальник» Собчик Л. М.) та факторами (методика «Особистісна біографія» Мотков О. І.): життєве самовизначення та екстраверсія; життєве самовизначення та ригідність; життєва самореалізація та екстраверсія; життєва самореалізація та спонтанність; життєва самореалізація та ригідність; трансформація особистості і спонтанність; трансформація особистості і ригідність; гармонійність особистості в житті і агресивність; гармонійність особистості в житті і ригідність; загальна конструктивність особистості та екстраверсія; загальна

конструктивність особистості і ригідність. Детальніше дані зображено у табл. 2.

Таблиця 2

**Взаємозв'язок гармонійності особистості
з індивідуально-типологічними властивостями**

Компоненти гармонійності та індивідуально-типологічні властивості	Коефіцієнт кореляції
Життєве самовизначення / екстраверсія	$r = 0,255$, при $p \leq 0,05$
Життєве самовизначення / ригідність	$r = 0,309$, при $p \leq 0,05$
Життєва самореалізація / екстраверсія	$r = 0,296$, при $p \leq 0,05$
Життєва самореалізація / спонтанність	$r = 0,265$, при $p \leq 0,05$
Життєва самореалізація / ригідність	$r = 0,456$, при $p \leq 0,01$
Трансформація особистості / спонтанність	$r = 0,313$, при $p \leq 0,05$
Трансформація особистості / ригідність	$r = 0,538$, при $p \leq 0,01$
Гармонійність особистості / агресивність	$r = -0,241$, при $p \leq 0,05$
Гармонійність особистості / ригідність	$r = 0,304$, при $p \leq 0,05$
Загальна конструктивність особистості / екстраверсія	$r = 0,322$, при $p \leq 0,05$
Загальна конструктивність особистості / ригідність	$r = 0,426$, при $p \leq 0,01$

Як видно з таблиці 2, існує прямий зв'язок між категоріями «життєве самовизначення» та «екстраверсія» ($r = 0,255$, при $p \leq 0,05$). Цей зв'язок свідчить про те, щоб самостійно та усвідомлено знаходити особистісні сенси у виборі життєвого шляху і всієї наступної життєдіяльності в конкретній культурно-історичній і соціально-економічній ситуації необхідні комунікативні навички. Чим більше студенти спілкуються, тим легше їм самовизначитись в житті. Екстраверти, як правило, більш пристосовані до життєвого середовища.

Також існує життєве самовизначення та ригідність. Для життєвого самовизначення студентам-магістрам не потрібна надмірна конфліктність, але потрібне підвищене прагнення до відстоювання своїх поглядів і принципів. Якщо студенти будуть більш критично ставитись до інших думок, це буде означати, що вони вже сформувалися як особистості і їм буде легше самовизначитись в житті.

Життєва самореалізація та екстраверсія. Для досягнення студентами життєвої самореалізації необхідні добре розвинені комунікаційні навички і бажання спілкуватися з оточенням. Чим більше вони спілкуються, тим більше в них шансів самореалізуватися.

Життєва самореалізація та спонтанність. Чим більше у студентів виявляються якості лідера, тим більше вони схильні до самореалізації. Студент зможе себе самореалізувати, якщо він буде здатний до активної пошукової діяльності, наполегливості та завойовництва.

Життєва самореалізація та ригідність. Студент зможе самореалізуватись тільки в тому випадку, якщо йому дати мотиваційний стимул. Студента спочатку важливо зрушити з місця, а потім його важко зупинити.

Трансформація особистості і спонтанність. Цей взаємозв'язок характеризується тим, що здатність студента до пошукової діяльності, наполегливості та завойовництва, а також до вияву лідерських якостей може змінювати особистість студента.

Трансформація особистості і ригідність. Якщо студент не готовий до зміни програми дії відповідно до нових ситуаційних вимог, то його особистість буде залишатися не змінною.

Гармонійність особистості в житті і агресивність. Чим більш студенти-магістри гармонійні, тим менше вони агресивні. Якщо гармонійність особистості знаходиться в нормі, то і показники агресії також знаходяться в нормі.

Гармонійність особистості в житті і ригідність. Чим менше студенти-магістри не здатні і не готові до перебудови запланованої схеми активності в обставинах, коли раніше намічена програма вимагає істотних змін, тим менше в них виявляються ознаки гармонійної особистості. Але міра або рівень демонстрованою особою ригідності безпосередньо пов'язана не лише з індивідуально-психологічними характеристиками конкретного індивіда, але і зі специфікою ситуації, що склалася, в рамках якої реалізується діяльність (міра екстремальності і небезпеки умов, рівень складності завдання і мотивованості суб'єкта в її рішенні, монотонність або аритмічність стимуляції і т. ін.).

Загальна конструктивність особистості та екстраверсія. Загальна результативність життя і процесуальні її вияви залежать від ставлення або позиції студентів, що характеризуються концентрацією інтересу до зовнішніх об'єктів. Загальна конструктивність особистості буде більшою, якщо у студентів будуть більше виявлятися риси екстравертів.

Загальна конструктивність особистості і ригідність. У студентів-магістрів загальна результативність життя і процесуальні її вияви залежать від мотиваційного стимулу. Студенти будуть прагнути до розвитку гармонійної особистості, якщо в них буде потреба в цьому і стимули із зовні.

Гармонійність особистості залежить від її індивідуально-типологічних властивостей, що доказують результати кореляційного аналізу за проведеними методиками («Індивідуально-типологічний опитувальник» Собчик Л. М. та «Особистісна біографія» Мотков О. І.).

Висновки і перспективи подальших наукових досліджень. Розуміння гармонії та дисгармонії в процесі реалізації особистості свого життя є значущою проблемою сучасної практичної психології. Поняття гармонія має широке застосування у різних сферах життєдіяльності.

Теоретичні узагальнення наукових надбань дають змогу говорити, що не має єдиного поняття гармонії. Встановлено три основних типи розуміння гармонії в історії: математичний, естетичний і художній. Досить рідко вони існують у «чистому» вигляді. В кожен історичну епоху один з типів уявлень про гармонію був у значенні основного, домінуючого, проте ця наукова категорія залишалася поза увагою психологів.

Визначено, що розглядаючи гармонію, широко використовують різні поняття: загальнонаукові (рівновага, цілісність, інтегрованість), природничі (адаптація, здоров'я), гуманітарні (благополуччя, соціальна зрілість, особистісна зрілість, душевна рівновага). Здебільшого поняття гармонії розкривають через поняття узгодженості й доцільності. «Узгоджений» – це такий, що досяг єдності, «доцільний» – у якому правильно співвідносяться його частини.

У контексті психології гармонію визначають, як узгодженість і пропорційність основних аспектів буття особистості: багатовимірний простору особистості, часу й енергії особистості (і потенційної, і реалізованої).

Емпірично виявлено, що студенти психолого-педагогічного факультету вбачають гармонію в категоріях: психічних станах;

соціальної сфері; природі; рівновазі; балансі; музиці; красі; спокої; здоров'ї; узгодженості внутрішнього «Я» з навколишнім світом.

На підставі рефлексії студентської молоді щодо розуміння феномена гармонії виділено чотири групи її змістовної сутності: матеріальна сфера буття, екопсихологічна сфера, рівновага і спокій як форма вияву, естетична сфера. Виявлено, що студенти вбачають гармонію в психічних станах та рівновазі.

Після підрахування середньостатистичних значень за методикою «Індивідуально-типологічний опитувальник» (Собчик Л. М.) можна зробити такі висновки, що студенти психолого-педагогічного факультету за всіма шкалами (екстраверсія, спонтанність, агресивність, ригідність, сенситивність, тривожність, емотивність), крім шкали «інтроверсія», мають високий рівень вираженості.

Після проведення кореляційного аналізу для виявлення взаємозв'язку індивідуально-типологічних властивостей з відчуттям внутрішньої гармонії було встановлено взаємозв'язок між провідними тенденціями (методика «Індивідуально-типологічний опитувальник» Собчик Л. М.) та факторами (методика «Особистісна біографія» Мотков О. І.): життєве самовизначення та екстраверсія; життєве самовизначення та ригідність; життєва самореалізація та екстраверсія; життєва самореалізація та спонтанність; життєва самореалізація та ригідність; трансформація особистості і спонтанність; трансформація особистості і ригідність; гармонійність особистості в житті і агресивність; гармонійність особистості в житті і ригідність; загальна конструктивність особистості та екстраверсія; загальна конструктивність особистості і ригідність.

Взаємозв'язок між вищеперахованими факторами та тенденціями свідчить про те, що гармонійність студентів психолого-педагогічного факультету залежить від їх індивідуально-типологічних властивостей.

Проведене дослідження сприяло розширенню теоретичних знань з проблеми та отриманню практичних навиків у сфері психології. Поставлена проблема є значно ширшою, вона виходить за рамки цієї статті, що мала на меті з'ясувати взаємозв'язок гармонійності особистості від її індивідуально-типологічних властивостей, тому потребує подальшого розвитку і вивчення. Отже, гар-

монійність особистості студентів залежить від індивідуально-типологічних властивостей.

Список використаних джерел

1. Варій М. Й. Загальна психологія: навч. посібник для студ. психол. і пед. спеціальностей. Львів: Край, 2005. 315 с.
2. Штоль Г. В. Мифы классической древности. Москва: Высшая школа, 1993. 324 с.
3. Кессиди Ф. Х. Гераклит и диалектический материализм. *Вопросы философии*. 2009. № 3. С. 47.
4. Аристотель. Об искусстве поэзии. Античная литература. Греция. Москва, 1989. С. 347–365.
5. Скребець В. О. Екологічна свідомість: історичний розвиток, сучасний стан, психологічна діагностика. Чернігів, 1997. 66 с.
6. Основи загальної та юридичної психології: курс лекцій / Бобченко Н. Р., Бойко В. П., Жолнович І. В. та ін. Київ: Алерта; ЦУЛ, 2011. 224 с.
7. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.

Borets Y. V.,

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology,
Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine;

Shlimakova I. I.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor
Head of the Department of Ecological Psychology and Sociology of the
Taras Shevchenko National University «Chernihiv Collegium»,
Chernihiv, Ukraine

HARMONY OF THE INDIVIDUAL IN CONNECTION WITH ITS INDIVIDUAL-TYOLOGICAL PROPERTIES

In the article, the theoretical analysis shows that in the analysis of harmony, scientists widely use various concepts: general science (balance, integrity, integration), natural sciences (adaptation, health), humanistic (welfare, social maturity, personality maturity, mental balance). Mostly the phenomenon of harmony reveals the concept of coherence and expediency.

Theoretical generalizations of Homer, Hesiod, Aristotle, Heraclitus, Socrates, Plato, Hegel, Varia M., Adler A., Orban-Lembryk L., Motkova O., etc. prove that there is no single notion of harmony. In the context of psychological science, harmony is the internal and external ordering, coherence, integrity of phenomena and processes; a combination of individual or personal positive rice. Harmony is produced in the process of educating a person and its participation in the life of a certain collective.

Harmony of the personality is a person's characteristic, determined by the measure of the optimality of the ratio of the strength of multi-directional and polar motivations with each other, with psychological executive capabilities and with behavioral manifestations ("agreement with oneself"), the level of constructiveness of relations with people and with the surrounding nature, the character of the prevailing emotional tone and so on.

Individual-typological characteristics of the individual are a significant factor in the determinism of its harmony.

Sobchik L. distinguishes the following individual and personal properties: emotions, anxiety, aggressiveness, sensitivity, spontaneity, introversion, extraversion, emotionality and rigidity.

We've analyzed the typology of individual-personal qualities and we can say that the formation of the idea of harmony and harmony among masters-students depends on the above properties.

Key words: *personality, individual, harmony, correlation, extraversion, introversion.*

Referenses

1. Varii, M. Y. (2005), *General Psychology: Teach. student guide* psychologist and ateacher. Specialties, Kraj, Lviv, 315 p.

2. Shtol, G. V. (1993), *Myths of classical antiquity*. Outs school, Moscow, 324 p.

3. Kessidi, F. Kh. (2009), *Heraclitus and Dialectical Materialism: Issues of Philosophy*, Issue No. 3. P. 47.

4. Aristotle. *On the Art of Poetry: Ancient Literature. Greece: Anthology*, (1989), Moscow, Vol. 2, pp. 347–365.

5. Skrabet, V. O. (2006), *Features of Ecological Consciousness in the Consequences of Man-made Disaster*, Kyiv.

6. Bobechko, N. R., Boyko, V. P., Zholnovich, I. V., Kogutich, I. I. (2011), *Fundamentals of general and legal psychology: course of lectures*, ZUL, Kyiv, 224 p.

7. Maksimenko, S. D. (2004), *General psychology*, Center for Educational Literature, Kyiv, 272 p.

УДК 351.86

Гончаренко О. Г.,

доктор економічних наук, доцент,
начальник кафедри економіки та соціальних дисциплін,
Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ В КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧІЙ СИСТЕМІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА БЕЗПЕКУ СУСПІЛЬСТВА

У статті досліджено питання управління ризиками в кримінально-виконавчій системі та їх вплив на національну безпеку через диверсифікацію передумов виникнення й наслідки рецидивної злочинності осіб. Встановлено, що дослідження ризику дозволяє передбачити небезпеку та визначити параметри впливу на суспільство. Доведено, що управління ризиками в кримінально-виконавчій системі розглядається як сукупність взаємопов'язаних ризиків, а саме: рівня і динаміки соціально-економічного стану в країні, правових, внутрішніх та особистісних ризиків персоналу та засуджених. Акцентовано увагу, що ймовірність виникнення загроз в установах виконання покарань обумовлені дією екзогенних та ендогенних чинників, серед індикаторів визначено: реінтеграція засуджених, відповідність «заселення» установ ліміту наповнення, продовольче, речове і медичне забезпечення.

Ключові слова: ризик, невизначеність, кримінально-виконавча система, рецидивна злочинність, постпенітенціарний рецидив, соціальна ефективність.

Постановка проблеми. Дослідження діяльності органів та установ кримінально-виконавчої системи з позиції системного аналізу дозволяє визначити їх як соціоекономічні системи з відповідними «входами – виходами», функціонування яких залежить від багатьох факторів екзогенного та ендогенного впливу. Перетворення вхідних елементів на вихідний результат і характеризує ефективність управління такою системою. Дослідження ефективності, як вихідного результату діяльності пенітенціарної системи, не завжди можна оцінити кількістю засуджених, які умовно-достроково звільнені або переведені в установи з полегшеними умовами тримання, або кількістю осіб, які отримали робітничу професію тощо. Враховуючи, що кримінально-виконавча система має найвищий ступінь ризику, особливе значення матимуть показники, які дозволяють розкрити проблематику її відповідності правовому, соціальному і економічному рівню розвитку суспільства та повернення законослухняних громадян, які можуть інтегруватися та працевлаштуватися в суспільне виробництво.

На сучасному етапі реформування правоохоронних органів виникає потреба в розробці теоретичних та практичних доробок, що стосуються питань управління ризиками в органах та установах пенітенціарної системи. Відсутність ефективної комплексної системи управління ризиками призводить до неузгодженості дій правоохоронних органів в питаннях забезпечення правопорядку та ізоляції від суспільства осіб, які скоїли злочини та яким судом встановлено термін позбавлення волі. Існуючі підходи та методики в теорії управління щодо вирішення проблемних аспектів управління ризиком потребують систематизації та адаптації до завдань, які сьогодні ставить держава і суспільство перед правоохоронними органами, і в тому числі кримінально-виконавчою системою. У цьому контексті важливе науково-теоретичне і практичне значення мають дослідження оцінки ризиків рецидивної злочинності як сукупної дії ендогенних і екзогенних факторів впливу на засудженого, який відбуває покарання в установах кримінально-виконавчої системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як важливий елемент управління організаційними системами управління ризиками пов'язано з ймовірними втратами та можливостями розвитку [10, с. 176]. Проблема вивчення невизначеності і ризику та їх впливу на результати функціонування суб'єктів присвячені праці як вітчизняних, так і зарубіжних учених, а саме: Т. Бартона, В. Вітлінського, В. Глуценка, Г. Клеймера, В. Москвіна, В. Терьохіна, Є. Уткіна, В. Черкасова, В. Чернишова, О. Ястремського, К. Хлардера, Д. Штефаніча та інших.

Проведений аналіз публікацій виявив недостатню кількість наукових досліджень, що стосуються управління ризиками в правоохоронних органах та їх впливу на діяльність кримінально-виконавчої системи.

Постановка завдання полягає у визначенні впливу ризику управління правоохоронними органами і кримінально-виконавчою системою на національну безпеку суспільства через диверсифікацію передумов та наслідків рецидивної злочинності осіб, які відбували покарання в установах пенітенціарної системи.

Виклад основного матеріалу. Діяльність правоохоронних органів є потенційно небезпечною. Ризик являє собою поєднання ймо-

вірності подій з небажаними наслідками. Дослідження ризику дозволяє заздалегідь передбачити небезпеку та визначити параметри її впливу на людину чи суспільство, а тому врахування ризику повинно стати невід'ємною складовою життєдіяльності суспільства.

Економічна наука виділяє класичну і неокласичну теорії ризику. Міль Ж. та Сеніора Н., як засновники класичної теорії, ризик ототожнюють з одержанням збитків, які виникають у ході реалізації прийнятого рішення [2, с. 234]. На думку представників неокласичної теорії А. Маршал і А. Пігуристик, розглядається як концепція граничної корисності [2, с. 239]. Подальший розвиток теоретичних досліджень ризику як явища, що супроводжує суб'єкти в умовах невизначеності, здійснювали вітчизняні та зарубіжні вчені, які трактували його як невдачу, небезпеку (загрозу), непередбачувані втрати тощо. Або ризик як «атрибут прийняття рішення у ситуації невизначеності» [5, с. 431]. Альгіна А. визначає ризик як діяльність, яка пов'язана з подоланням невизначеності в ситуації неминучого вибору, в процесі якого можливо кількісно і якісно оцінити ймовірний результат, визначити невдачі та відхилення від мети [1, с. 657]. На думку українських вчених В. Вітлінського та С. Наконечного, ризик є способом подолання невизначеності [4, с. 245]. Отже, ризик можна трактувати як ймовірне відхилення від очікуваного результату, в якому є шанс його покращити, і небезпека його погіршити.

На думку В. В. Чернишова, управління ризиками в кримінально-виконавчій системі можна розглядати як очікувану ймовірність зміни рівня соціально-економічних втрат від скоєних рецидивних злочинів осіб, звільнених з місць позбавлення волі. Він виділяє чотири групи взаємозв'язаних ризиків [9, с. 198]:

- ризики впливу рівня і динаміки зміни соціально-економічного стану в країні;
- правові ризики (ризики правоохоронної діяльності);
- внутрішні (екзогенні) ризики установ виконання покарань;
- особистісні ризики засуджених.

Ймовірність виникнення тих чи інших ризиків в установах виконання покарань обумовлена дією екзогенних і ендогенних чинників, а тому результативність діяльності виправних закладів

залежить від ефективності заходів щодо їх усунення і запобігання. До них належать:

- 1) матеріальні і моральні втрати (соціальні та економічні);
- 2) місце реалізації ризику (пенітенціарні та постпенітенціарні);
- 3) носії ризику (засуджені, персонал пенітенціарної системи, суспільство);
- 4) особи, яким завдано збитки (фізичні та юридичні особи, держава).

Одним з основних чинників запобігання ризикових ситуацій у виправних закладах залишається діяльність персоналу, в якого є власне бачення виправлення осіб, позбавлених волі. Ймовірність виправлення засуджених залежить від кваліфікації персоналу, вдосконалення баз даних і інструментарію обробки інформації (наприклад, класифікація засуджених на групи за можливостями їх реінтеграції в соціум дозволяє сконцентрувати ресурси виправної установи на виховній роботі з ними). Системний підхід до оцінки ймовірності реінтеграції засудженого із врахуванням його кримінального потенціалу дозволяє підвищити соціальну ефективність діяльності кримінально-виконавчої системи.

Найменш дослідженою, але найбільш значущою проблемою з позиції соціальної ефективності діяльності кримінально-виконавчої системи залишається постпенітенціарний рецидив. Ризиків рецидивних злочинів неможливо повністю уникнути, вони потребують значних ресурсів (держави, суспільства) на фінансування правоохоронних органів, і в тому числі пенітенціарної системи.

Відсутність системного підходу в управлінні ризиками правоохоронних органів виявляється неузгодженістю дій структурних підрозділів і відомчим підходом до оцінки результатів їх діяльності. Одним зі спільних напрямків діяльності є протидія рецидивній злочинності осіб, які звільнені з місць позбавлення волі (постпенітенціарні ризику). Національна поліція розслідує скоєні злочини, судові органи виносять вирок особам, які його скоїли (передпенітенціарний період), кримінально-виконавча система за рішенням суду ізолює особу від суспільства, яка скоїла злочин (пенітенціарний період). Припустимо, що всі ці структурні підрозділи правоохоронних органів сумлінно виконують свої функції. Але в постпенітенціарному періоді звільнений з місць

позбавлення волі засуджений залишається поза системою, «один на один» зі своїми проблемами, без належної допомоги держави і суспільства. А тому створюються умови для скоєння повторних злочинів, якими знову ж займаються правоохоронні органи, а втрати держави від рецидивної злочинності зростають. Необхідність цілеспрямованої та адресної соціальної допомоги особам, які відбували покарання, є головними пріоритетними напрямками діяльності пенітенціарних систем Німеччини, Фінляндії, Швеції, Норвегії та Великої Британії.

Оцінка ризику рецидивних злочинів, запропонована В. І. Терьохіним [6, с. 87], заснована на використанні ризику (ймовірності) рецидиву. В її основу покладено показники результативності реінтеграції засуджених як критерій ефективності діяльності органів та установ кримінально-виконавчої системи. Цей підхід засновано на класифікації засуджених за особистісними характеристиками на момент прибуття в установу виконання покарань, поведінкою у виправних закладах, експертними оцінками ймовірності реінтеграції засуджених за різними кваліфікаційними групами і ймовірними значеннями основних факторів життєдіяльності після звільнення з місць позбавлення волі. При цьому ризик розглядається як ймовірність скоєння ризикової події (рецидиву злочину після звільнення з місць позбавлення волі).

Запропонований підхід забезпечив, по-перше, формування системи критеріїв і показників ефективності діяльності установ виконання покарань, що відповідає цілям діяльності кримінально-виконавчої системи; по-друге, застосування індивідуального підходу до засудженого і визначення рівня його реінтеграції; по-третє, визначення факторів, які впливають на рецидивну злочинність, що дозволяє мінімізувати їх негативний вплив на осіб, звільнених з місць позбавлення волі тощо.

Ймовірність скоєння рецидивних злочинів ініційовано:

- рівнем та якістю життя в країні (середовищем, в якому проходить реінтеграція, несприйняття суспільством, відсутністю роботи та житла, кримінальними зв'язками тощо);
- якістю діяльності правоохоронних органів (правопорядком у суспільстві, «внутрішнім середовищем» установ виконання

покарань, низьким рівнем виховної роботи та трудової діяльності в установах, втратою соціальних зв'язків тощо);

– функціонуванням кримінально-виконавчої системи (особистісними рисами характеру засудженого, залученням до кримінальної субкультури, відсутністю соціальних зв'язків, психічними розладами тощо).

Соціальна ефективність діяльності кримінально-виконавчої системи характеризується відповідністю наданих нею послуг певним соціальним стандартам (наприклад, умов тримання осіб, які знаходяться під вартою і засуджених до позбавлення волі), визначених вітчизняними і міжнародними нормативно-правовими актами. У такому випадку доцільно застосувати індикатори, які дозволять їх оцінити і виявити ризики, які вони приховують. Погудін О. такими індикаторами вважає: відповідність «заселення» установ виконання покарань і слідчих ізоляторів ліміту наповнення, дотримання норм проживання засуджених, забезпечення продуктами харчування і речовим майном, медичними препаратами тощо [8, с. 89].

Реінтеграція засуджених, ще один індикатор, який забезпечує зниження ризику скоєння повторних злочинів і дозволяє адаптуватися в суспільстві та стати законослухняним громадянином. «Саме установа виконання покарань забезпечує вплив на правове і моральне обґрунтування покарання, визначає соціально-правовий статус особистості в суспільстві та сприяє її ресоціалізації» [7, с. 18]. На думку Г. Атаманчука, критерії соціальної ефективності, з одного боку, узгоджуються з потребами, інтересами і цілями суспільного розвитку (як загальнонаціонального, так і регіонального), а з іншого – дозволяють оцінити ефективність державного управління щодо виробництва суспільних благ [3, с. 274]. Основними критеріями у вирішенні поставлених проблем є моніторинг постпенітенціарного рецидиву. Кутуков С. переконаний, що увагу пенітенціарної науки необхідно спрямувати на розробку «критеріїв і показників її ефективності, які характеризують не внутрішні успіхи і досягнення, а внесок кримінально-виконавчої системи в забезпечення правопорядку в країні, захист прав і законних інтересів особистості» [7, с. 19].

Недосконалість системи управління ризиками постпенітенціарних злочинів спричинена відсутністю досліджень у теорії прогнозування ризиків і недосконалістю інструментарію управління ризиком в установах виконання покарань. По-перше, прогнозування ризиків є початковим етапом процесу управління суб'єктом. І незважаючи на те, що сьогодні достатньо багато вчених досліджує ризик, наукові здобутки щодо прогнозування ризику в кримінально-виконавчій системі України практично відсутні. По-друге, управління ризиками здійснюється в органах і установах кримінально-виконавчої системи частково та непослідовно. Такий підхід не є ефективним, оскільки ризики взаємозв'язані і ними не можливо здійснювати управління кожним окремо. Крім того, постійна зміна внутрішнього і зовнішнього середовищ не дозволяють визначити пріоритетність заходів щодо запобігання ризиків і зниження їх суспільної безпеки. По-третє, комплексний підхід до управління ризиками в установах виконання покарань передбачає оцінку ймовірності скоєння рецидивного злочину на території виправного закладу, що дозволяє визначити не тільки зв'язок усіх видів, факторів і причин ризиків, але і вести облік взаємозв'язків усіх елементів системи управління ризиком (заходів щодо зниження їх негативного впливу або моніторингу виконання рішень, що стосуються управління ризиками та аналізу їх ефективності). Під результативністю системи управління ризиками розуміють її вплив (фактичний чи очікуваний) на ймовірність виникнення несприятливих подій і подолання їх наслідків. Для кримінально-виконавчої системи результативність стратегічного управління ризиками адекватно відображається зміною кримінального потенціалу країни. Управління ризиками повинно стати складовою частиною стратегічних програм правоохоронних органів у частині боротьби зі злочинністю, і в тому числі з рецидивною.

Висновки. Вдосконалення процесу оцінки й управління ризиками рецидивних злочинів засуджених після звільнення з місць позбавлення волі підвищить результативність діяльності правоохоронних органів та соціальну ефективність діяльності кримінально-виконавчої системи. Основними напрямками повинно стати:

1) вдосконалення алгоритму оцінки результативності управління ризиками з допомогою використання сукупності методів прогнозування;

2) формування комплексної програми (що стосується допенітенціарного, пенітенціарного та постпенітенціарного періодів), яка заснована на достовірній інформації діяльності правоохоронних органів щодо зниження рецидивних злочинів;

3) управління ризиком як системою цілеспрямованого впливу на всі види ризиків, які виникають в органах і установах пенітенціарної системи, і в своїй сукупності дозволяють уникнути, зменшити або мінімізувати негативні наслідки суб'єктивно-об'єктивного характеру середовища функціонування, що сприятиме підвищенню соціальної ефективності функціонування кримінально-виконавчої системи та забезпечить виробництво суспільних благ загального користування.

Список використаних джерел

1. Альгин А. П. Риск и его роль в общественной жизни. Москва: Мысль, 1989. 188 с.
2. Антология экономической классики: в 2-х т. Т. 1. / сост. И. А. Столяров. Москва: ЭКОНОВ, 1993. 480 с.
3. Атаманчук Г. В. Система государственного и муниципального управления Москва: РАГС, 2007. 488 с.
4. Вітлінський В. В. Ризик у менеджменті. Київ: Борисфен-М, 1996. 336 с.
5. Економічна енциклопедія: у 3 т. Т. 1 / ред. кол.: С. В. Мочерний та ін. Київ: Академія, 2000. 952 с.
6. Эффективность УИС: содержание и методы количественной оценки: монография / Терехин В. И. Рязань: Академия ФСИН России, 2014. 185 с.
7. Кутуков С. А. Уголовно-исполнительная система как часть общества: социальные функции и проблемы взаимодействия. *Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление*. 2010. № 1. С. 17–19.
8. Погудин О. А. Социально-экономическая деятельность уголовно-исполнительной системы. *Человек и закон*. 2008. № 5. С. 86–100.
9. Терехин В. В., Чернышов В. В. Экономическое управление учреждениями УИС: учебное пособие. Москва: Проспект, 2017. 376 с.
10. Штефаніч Д. Управління підприємницьким ризиком. Тернопіль: Економічна думка, 1999. 224 с.

Honcharenko O. G.,

Doctor of Economic Sciences, assistant Professor,
Head of Department of Economic and social disciplines,
Academy of State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

MANAGING THREATS IN THE PENAL SYSTEM AND THEIR IMPACT ON PUBLIC SAFETY

The article explored the issue of risk management in the penal system and its impact on national security. A diversification effects and conditions of recidivism persons who have served a sentence in the penitentiary system. Research to predict the risk of danger and determine the parameters of impact on society. The penal system has the highest risk, as particularly important the compatibility of its activities legal, social and economic level of development.

Risk management in the penal system as a set of interrelated risks. These risks include the level and dynamics of the socio-economic situation in the country, legal, internal and personal risk staff and prisoners. Risk of recurrent crimes cannot be entirely avoided. They need the resources allocated by the state to finance law enforcement and penal system.

The lack of a systematic approach to risk management, law enforcement, manifested in the lack of coordination between units and departmental approaches to evaluating the results of their activities. Probability of threats in prisons is due to the influence of exogenous and endogenous factors. The impact activity depends on the effectiveness of measures for their elimination and prevention. The benchmarks to assess and identify threats include: load level institutions, food, clothing and medical care. The reintegration of prisoners is an indicator that provides reduced risk of committing repeated crimes and allows adapting in society and becoming law-abiding citizen. For penitentiary risk management results reflected a change in the criminal potential. Risk management is an integral part of strategic programs of law enforcement agencies in the fight against crime, and including relapses.

Key words: *risk, penal system, recurrent crime, penitentiary after relapse, social efficiency.*

References

1. Algin, A. P. (1989), *Risk and its role in public life*. Moscow: Thought, 188 p.
2. *Anthology of economic classics*, (1993), [Comp. I. A. Stolyarov]. In 2 t. T. 1. Moscow: ECONOV, 480 p.
3. Atamanchuk, G. V. (2007), *The system of state and municipal government*. Moscow: RAGS, 488 p.
4. Vitlinskiy, V. V. (1996), *Rizik at management*, Kyiv: Borisfen-M, 336 p.
5. *Economical encyclopedia*, (2000), Ed. col.: S.V. Mother and in. Do trymoh volumes. Kyiv: Akademiya, T. 1. 952 p.

6. Terekhin, V. I. (2014), *The effectiveness of the MIS: the content and methods of quantitative evaluation*: monograph. Ryazan: Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, 185 p.

7. Kutukov, S. A. (2010), „The penal system as a part of society: social functions and problems of interaction”. *Penal system: law, economics, management*. No. 1. P. 17–19.

8. Pogudin, O. A., Davydova, S. G. (2008), „Socio-economic activities of the penitentiary system”. *Man and Law*. No. 5. P. 86–100.

9. Terekhin, V. V., Chernyshov, V. V. (2017), *Economic management institutions MIS*. Tutorial. Moscow: Prospect, 376 p.

10. Stefanich, D. (1999), *Management of the priestly rizik*. Ternopil: Ekonomichna dumka, 224 p.

УДК 101+37.032

Доній Н. Є.,

доктор філософських наук, професор,
професор кафедри економіки та соціальних дисциплін,
Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

ОСВІТНЯ МОДЕЛЬ ПОСИЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІТАЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

Наприкінці ХХ ст. за соціальними темпами встигають лише ті особи, які здатні до критичних суджень, спроможні гармонізувати взаємодію з динамічним соціальним простором і готові миттєво приймати рішення. Вказано, що система освітніх інститутів потребує запровадження нововведень. Підґрунтям заходів у рамках пропонованої автором моделі визнано концепції: освіта протягом життя і функціональна грамотність. Зазначено, що запровадження такої освітньої моделі може стати основою нового соціального типу людини, головні риси якого: високий рівень адаптації, гармонійне поєднання індивідуальних і суспільних інтересів та орієнтація на постійне вдосконалення низки особистісних якостей (швидке пристосування до мінливих умов суспільства; володіння високою соціальною активністю, цілеспрямованістю, здатністю знаходити оптимальні рішення життєвих проблем у нестандартних ситуаціях; потреба в саморозвитку володіння соціальним мисленням і розумно прагматичним ставленням до життя).

Ключові слова: освіта, освітня модель, соціальна вітальність, компетенції, функціональна грамотність, адаптаційний потенціал.

Актуальність теми дослідження. Соціальна девіталізація особистості [1] як епіфеномен сигналізує про те, що в соціальному просторі початку ХХІ ст., крім усього іншого, існує проблема із соціальною адаптацією. Справа в тому, що сучасний індивід має володіти надзвичайно високим потенціалом соціальної адаптованості, спрацювання якого дозволяє пристосовуватися до «миттєво зникаючих ситуацій» (А. Toffler). Підвищує значущість соціальної адаптації для соціальної вітальності особистості й факт, що новітній соціальний простір є прикладом «сучасності, що в своїх переломних моментах продукує небезпеку. У таких фазах суспільство вимушено розвивати нові інституціональні правила та системи, щоб зупинити власноруч створену небезпечність» [2, с. 41].

Постановка проблеми. Володіючи прогностичним талантом, А. Toffler в «Future shock» передрікав, що наприкінці ХХ ст. людям буде важко встигати за темпами, які нав'язуються суспільством.

Учений вбачав закономірний наслідок такого запізнення: частина індивідів буде сходити з дистанції, а частина – буде намагатися наздоганяти, без гарантованого успіху. Встигати будуть лише ті особи, які здатні до критичних суджень, мають здатність швидко визначати та гармонізувати взаємодію зі швидкозмінним соціальним простором і готові миттєво приймати рішення через володіння певним багажем сформованих навичок. Особи, які позбавлені вказаних здатностей, передбачено стануть тими «невстигаючими», які спочатку соціально активізуються, але через прорахунок щодо сили та обсягів активності отримують зворотній ефект й все глибше занурюються в соціальні нетрі. Але не це страшно, лякає те, що «людина, яка відчуває себе невстигаючою у суспільстві, що розвивається швидкими темпами, стає супротивником самого розвитку» [3, с. 13]. Підсумком втоми від соціальної гіперактивності й стає долучення до соціальної девіталізації як життєвої практики.

Розуміння факту, що в соціальному просторі збільшується кількість невстигаючих осіб, стало причиною звернення уваги на систему освіти як найвпливовішої інституції, здатної переспрямувати поведінку індивідів у соціально доцільне русло шляхом вироблення прийнятних реакцій реагування щодо швидкості змін й критичного осмислення того, що відбувається. Саме від освітньої системи на цьому етапі в більшості залежить формування у людини такої стратегії життя, яка будучи похідною від сформованої сукупності компетенцій, покликана презентувати соціальну активність й соціальну вітальність особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуки оптимальної освітньої моделі, яка б надала необхідний потенціал для підтримки затребуваного соціальним простором рівня вітальності, змусили звернутися до таких концепцій, як «освіта протягом життя» та «функціональна грамотність» (J.L. J. Delors, Е. Фора). Аналіз оприлюднених останніми роками джерел, що стосуються функціональної грамотності, продемонстрував, що найбільша їх кількість міститься в англомовних наукових виданнях. Так, до кола тих, хто намагається якнайкраще розкрити суть функціональної грамотності та моделі й шляхи її підвищення, належать такі науковці: Н. S. Bhola, А. Burgess, J. P. Comings, W.S. Gray,

N. Dimitrova, M. Hamilton, I. Lerman, K. L. Robert, St. R. Schmidt і багато інших.

Концептуальне та теоретико-практичне вивчення функціональної грамотності знайшло своє відображення в роботах таких дослідників, як: Л. Пермінова, О. Лебедев, Л. Поліщук, В. Єрмоленко, Р. Перченко та ін. До публікацій, що презентують компаративістський аналіз цього феномена, належать вітчизняні дослідження: Н. Бідюк, М. Бусько, Н. Горук, В. Давидової, О Жижко, С. Коваленко, Н. Коляди, Л. Сігаєвої, О. Ситник, Л. Тимчук, О. Фучили. Проблеми функціональної грамотності у контексті філософії освіти досліджували Б. Гершунський, Г. Рудік, І. Казарян, С. Каратаєв, С. Крупник, В. Мацкевич, А. Хуторський. Розробкою теми виховання людини, з'ясуванням ролі інновацій в освітній системі держави у вказаних процесах займалися українські вчені В. Андрущенко, О. Арламов, М. Бургін, Л. Губерський, Г. Сазоненко, В. Химинець та ін.

Постановка завдання. Попри доволі представницький список прізвищ тих, хто цікавився питанням покращення функціональної грамотності, проблема посилення соціальної вітальності системою освіти не є популярним напрямком досліджень. Тож *метою* статті визначено окреслити освітню модель посилення соціальної вітальності людини, життєдіяльність якої реалізується в надзвичайно динамічному соціальному просторі XXI ст.

Виклад основного матеріалу. Першим, що спадає на думку при знайомстві зі структурою системи освітніх інституцій, є питання: «Чому існуючі освітні інституції не дають, без шкоди для індивідуального життя, необхідних для вкорінення індивіда в соціальному просторі компетенцій?». Таке питання виникає з огляду на факт, що значна частина випускників закладів освіти нерідко не пристосована до динаміки соціуму й відчуває надзвичайно потужний соціальний тиск, який виштовхує їх на/за межу соціального простору, перетворюючи їх на маргіналів. Тож якою має бути освітня модель, яка буде сприяти високому рівню соціальної вітальності індивіда?

Спираючись на авторитетну думку J.L. J. Delors, ми розуміємо, що будь-які проекти, які стосуються освіти, в принципі, є утопічними, утім вкрай необхідними для еволюції суспільства [3,

с. 18]. Саме завдяки роботам J.L. J. Delors науковою спільнотою у 1996 р. було визначено, що роль освіти на цьому етапі є суперечливою. З одного боку, освіта відіграє найважливішу роль у виживанні людства [3, с. 14], а з другого – її система є однією з найбільш проблематичних.

Переконані, що запропонована нами модель, у першу чергу, буде корисна для вітчизняних інституцій освіти й виховання, адже Україна, більш ніж будь-які інші країни, виходячи із її географічного та соціокультурного становища потребує освітніх інновацій, «нової парадигми підготовки людини до життя, парадигми, яка б враховувала й виклики цивілізації й потреби людини» [4].

Доречно вказати, що сучасна система інституцій освіти й виховання побудована таким чином, що, потрапивши в її простір, індивід нібито машиною часу потрапляє у минуле, в соціально закріплену організаційну структуру, розроблену за інших умов. Така система практично не переймається проблемами адаптації й жодним чином не має на увазі впровадження програм щодо підтримки та посилення соціальної вітальності в осіб, які отримують у ній знання. Більше того, можна взагалі вести мову про антиадаптаційний характер освіти, яка не готує індивіда ані до рольового маневрування, присутнього в житті сучасної людини, ані до тиску перманентно трансформованого комунікативного та інформаційного просторів.

Відомий американський футуролог А.Тoffler, описуючи кроки, які має зробити система освіти для підвищення адаптивності людини, наполягав на введенні в систему освіти додаткового інструктажу: «Інструктуючи студентів, як вчитися, розучуватися та переучуватися, можна додати до освіти нового потужного виміру» [5, с. 414]. Таким чином, він передбачив, що на межі ХХ–ХХІ ст. освітні інституції вимушені будуть переорієнтуватися й здійснити перехід від «освіти на все життя» до «освіти протягом життя».

Нагадаймо, що згідно з Всесвітньою Декларацією «Освіта для всіх» освітня система повинна задовольняти освітні потреби й долучатися до формування особистості, здатної: виживати; розвивати власні здібності; вести прийнятний спосіб життя; активно брати участь у розвитку суспільства; покращувати умови власного життя; примати нестандартні рішення; продовжувати освіту [6].

Деякі доповідачі ЮНЕСКО переконані, що винятково «освіта протягом життя» володіє потенціалом й можливістю перерозподілу та гармонізації індивідуальної й суспільної складових людського життя [7, с. 80]. Переконані, освіта протягом життя на сьогодні виглядає тією освітньою моделлю, що здатна виконати роль джерела сили для адаптаційного потенціалу та фактора зміцнення соціальної вітальності особистості.

На нашу думку, «освіта протягом життя» означає такий підхід, який, в ідеалі, має стосуватися й позначитися на трьох рівнях. Першим є особистісний рівень, який визначає сенс існування кожної людини. Другий – соціальний рівень, обумовлює місце людини в соціальному просторі, її суспільну й громадянську позиції й обсяги активності в різних сферах суспільного життя: політичній, культурній, економічній тощо. Третій рівень стосується професійної сфери й належить до якісного виконання робіт, отримання морального задоволення та матеріального добробуту від реалізованої професійної діяльності. Тож трирівневий підхід має привести до створення центрів сили на мікро- та макрорівнях, а особистість, у такому разі, отримує потенціал власного центру соціальних й оціночних рішень.

Освітня модель, яку ми бачимо в основі формування компетенції щодо соціальної вітальності, повинна базуватися на концепції освіти, також презентованої в рамках діяльності ЮНЕСКО з назвою «функціональна грамотність». Функціональну грамотність можна вважати індикатором вітальності в межах новітнього соціального простору. Вона фактично є прикладом інтегративного утворення загальної освіти та багатопланової людської активності. Функціональна грамотність означає, що людина, яка нею володіє, здатна вступати у відносини із зовнішнім середовищем та максимально швидко адаптуватися і функціонувати в ньому. Вона також означає здатність розуміти та використовувати за призначенням і виходячи з ситуації різні типи інформації у побутовому, професійному й громадському житті. Крім того, вона сигналізує, що людина здатна до включення та утримання себе в просторах:

- а) середовища на локальному, регіональному, державному та глобальному рівнях;
- б) економічної, культурної, політичної практики суспільства;

в) соціальної та культурної динаміки суспільства.

Дехто може зауважити, що функціональна грамотність у такій трактовці є категорією, близькою за сенсом до поняття «соціальна компетентність». Проте переконані, що соціальна компетентність є більш вузьким поняттям, адже під нею переважно мається на увазі здатність трансформувати отриманий досвід входження в соціальний простір, налагодження соціальної взаємодії, вміння вибудовувати комунікативну активність/зв'язки й адаптуватись до умов мінливого суспільства. Якщо до цього переліку додати ще вміння визначати і зберігати власний селф, неповторність й утримувати баланс між індивідуальним і соціальним життям, то саме так ми отримуємо категорію «функціональна грамотність».

Належний рівень компетенції у сфері соціальної вітальності, який є результатом навчання за пропонованою моделлю, дозволяє вести мову про важливість певних соціогуманітарних досягнень та існування грамотного соціального простору. Навпаки, низький рівень компетенцій можна позначити як форму «функціональної неграмотності» й він буде означати нездатність людини адекватно реагувати на соціальні зміни. Зазначимо, функціональна неграмотність виявляється в неспроможності отримання користі з ситуацій, що змінюються, в невмінні управляти життєвими обставинами й накопичувати новий соціальний досвід. Наслідком функціональної неграмотності бачиться породження різноманітних ситуацій соціального ризику та відчуження людини від соціального простору.

Важливою якістю освітніх інституцій, орієнтованих на формування функціональної грамотності, а з нею й на формування вітальних компетенцій має стати маневреність освітньої системи, яка дозволить людині періодично «включатися/відключатися» до/від освітнього процесу. Що мається нами на увазі під маневреністю освітньої системи?

Перше. Освітня система здатна діяти на випередження, надаючи ту сукупність знань і навичок, які можуть бути корисними й затребуваними після закінчення курсу навчання. Подібна сукупність спочатку стає «символічною програмою життя», а потім реалізується в реальності. Це передбачає наявність того рівня розвитку інститутів освіти, про який говорив J. Ortega у Gasset «бути в формі». «Бути в формі» для освітніх інституцій означає,

що індивід, перебуваючи в їх межах, ніколи ні до чого не втрачає інтересу [8, с. 21]. Наявність інтересу в індивіда має виявлятися єдністю трьох бажань:

1. Бажання вчитися, яке передбачає вміння вчитися, а тому індивід повинен вміти виявляти застарілі знання, відмовлятися від них й розумітися на тому, чим, як і за допомогою кого/чого їх можна замінити.

2. Бажання спілкування передбачає наявність не тільки вміння передавати та отримувати інформацію, але й важливі навички підтримки тривалих стосунків і пошуки шляхів взаєморозуміння.

3. Бажання обирати. Вміння обирати є найбільш суттєвим для сучасності, адже визначає не тільки успіх адаптації [9, с. 452], але й такий важливий компонент когнітивної сфери, як критичне мислення та умову вибору вітально орієнтованої системи цінностей.

Друге. Освіта має потенцію перетворюватися з ретранслятора, яким переважно є на цей момент, на одне з джерел формування життєво важливих компетенцій, а саме вона має сформувати чотири основні навички, затребуваним соціальним простором: знати; вміти робити; вміти жити разом; вміти бути [3, с. 18–19]. На останньому пункті наполягали практично всі найбільш відомі доповідачі ЮНЕСКО під час презентації результатів досліджень у сфері освіти (Е. Фора (1972 р.) – доповідь «Вчитися бути»), J.L. J. Delors (1998 р.) – доповідь «Освіта: прихований скарб»).

Третє. Система освіти має резерв щодо трансформації соціального простору на грамотний простір. Це може бути реалізовано, якщо спиратися на усвідомлення, що освіта пов'язує повсякденність як сферу загальних непроблематизованих знань зі сферою знань, які виробляються в спеціалізованих сферах діяльності, таких як наука, мистецтво та ін. Тож саме завдяки такому усвідомленню й тому, що «повсякденне знання – це знання, яке я поділяю з іншими людьми в звичній самоочевидній буденності повсякденного життя» [10, с. 44], в людини відбувається підвищення рівня повсякденної компетенції й спеціалізовані сфери діяльності при цьому не втрачають зв'язку з повсякденним життям.

З викладеного вище можна зробити висновок, що маневреність освіти потенційно має усе потрібне для того, щоб сформувати затребуваний рівень вітальності особистості, у разі володін-

ня яким вона зможе реалізовувати себе на соціальному та індивідуальному рівнях. Тепер можемо представити основні моменти моделі, запропонованої нами. Переконані, освітня модель має становити систему, утворену з двох основних модулів – компетенції у сфері біологічної та соціальної вітальності, кожен з яких закономірно має включати два блоки знань і навичок:

А. Теоретичний. Практика життєдіяльності не може обійтися без ґрунтовної теоретичної підготовки. Звісно цей блок являє собою сукупність дисциплін, які є репрезентантами соціальних і гуманітарних наук та які, за словами дослідника В. Проскуріна, забезпечують не тільки дані філософії, психології, економіки тощо, але й вказують на сильні та слабкі точки соціальної системи [11]. На жаль, масштабна переорієнтація навчальних закладів на вузько професійні знання та орієнтація на досягнення НТП справили негативний вплив на духовну сферу соціального простору. Нині знання, які неможливо привести до сукупності алгоритму технологій (філософське, культурологічне, естетичне) переходять до категорії неактуальних і незатребуваних. Справа тут у тому, що у цих видів знань відсутня можливість оцінки ефективності й, відповідно, відсутня можливість визначення користності для подальшого життя, а тому індивід не тільки не бачить сенсу в отриманні цих знань, що здебільшого орієнтовані на душевність й душу, але й відмовляється такі знання отримувати. Тож освіта також опосередковано винна в тому, що духовність і душевність, які є важливими складовими вітальної особистості, отримали номінацію «зайве».

Цей блок повинен стати «ліками» проти байдужості та машинізації людини й проти алгоритмізації її життєдіяльності в межах соціального простору. Він повинен отримати міждисциплінарний характер й бути спрямованим як на розвиток когнітивної сфери, так й на розвиток емоційно-чуттєвої сфери. Сказане також означає, що виходячи з концепцій «функціональна грамотність» й «освіта протягом життя», взятих нами за основу під час побудови програм дисциплін цього блоку, необхідно враховувати вік осіб, які навчаються, й факт, що будь-який матеріал повинен бути представленим у розрізі порівняльного аналізу. Основним результатом вивчення теоретичного блоку є формування

системи принципів «життєвого ноу-хау» [9, с. 453] й зміна стилю мислення на такий, який дозволить охоплювати думкою й структурувати швидко трансформований матеріал.

Кращим у цьому моменті є варіант формування так званого «соціального мислення». Соціальне мислення визнається більшістю дослідників складовою частиною селфу людини, її життєвих сил (О. Бороноев, Z. Ваuman, М. Епіфанцева та ін.). Від сформованості соціального мислення будуть залежати такі здібності: інтерпретація й «конструювання» соціальної реальності; успішна ідентифікація й адаптація до соціального оточення; вміння постановки й досягнення цілей та формулювання життєвої стратегії.

Як методологічна основа формування вказаного типу мислення доцільним є звернення до концепції М. Покровського, вузловими моментами якої були названі вміння [12, с. 48]:

- виділення соціального факту (що відбувається?);
- відзначення регулярності його повторення (як часто?);
- розуміння механізму здійснення функції (як воно відбувається?);
- виділення задіяних інтересів та груп (кому це потрібно?);
- прогнозування розвитку тенденції (що буде?).

До того ж, беручи до уваги, що соціальна девіталізація особистості є одним із наслідків соціальної дезадаптації людини, то не менш цінним, ніж соціальне мислення, є і тип мислення «відрізками». Мислення відрізками не буде заперечувати власної безперервності, проте дозволить визнати існування розривів/розломів й цим означить межі для усвідомлення того, що поразки/негаразди в минулому не детермінують поразки сьогодення чи майбутнього. Такий тип мислення має дозволити, на основі вичленення помилок і перемог, не зациклюватися на одному й рухатися життєвим шляхом, гармонійно компануючи різні складові життя людини.

Б. *Практичний блок* має за головну мету програму, яку сформують сукупність різних тренінгів, інтерактивних заходів тощо. До завдань цього блоку має належати демонстрація зиску й цінностей раціональності та розумності, а також надання/отримання певного набору «інструментів», завдяки яким у людини сформується й міцно закріпиться низка таких орієнтацій, як: орієнтація на статус у суспільстві; орієнтація на позицію в контактній соці-

альній групі; орієнтація на саморозвиток та якостей соціального інтересу, соціальної активності тощо.

Наповнення практичного блоку також повинно виходити із ситуації, що насиченість світосприйняття образами невизначеності змінює роль вміння домовлятися, виводячи його на перші позиції. Такі зміни спонукають до висновку, що окремою сукупністю набутих навичок мають стати комунікативні, а також навички поводження в конфліктних і стресових ситуаціях. А це в свою чергу означає, що, крім навичок і вмінь, «яким чином потрібно «від'єднуватися» й «припиняти контакти» з людьми» [9, с. 139], система освіти повинна бути доповнена навчанням протилежним навичкам. Вміння «приєднуватися і тримати контакт» є тією умовою соціальної життєздатності, яка ігнорується й випадає з поля зору практиків гуманітарної сфери, хоча ними ж усвідомлюється, що індивід з дитинства звекає до постійних змін соціального оточення й думки, що в подібних умовах марно заводити якісь тісні стосунки з іншими. Впровадження блоку знань щодо підтримки комунікаційних зв'язків дозволить змінити орієнтацію на самотність й має все необхідне, щоб кожен, хто навчився «тримати контакт» знову, відчув себе одиницею цілого.

Організуючи навчання щодо формування комунікативної, а з нею й вітальної, компетенції, необхідно пам'ятати, що в новітньому соціальному просторі краще розвинута технічна та технологічна сторони комунікації й відбувається гальмування безпосереднього спілкування. Це дає підстави для озвучення припущення, що недостатньо навчити технології та правилам успішної комунікації, а варто частину зусиль спрямувати на реанімацію тих властивостей людини, які мають актуальність для спілкування й комунікації, але які в умовах байдужості соціального простору межі ХХ–ХХІ ст. були відкинуті індивідом як зайві (емпатія, толерантність, зацікавленість в іншому та ін.).

Наостанок, основні очікувані результати, які можуть бути отримані у разі поетапної реалізації представленої освітньої моделі, вбачаємо такими:

1. Головна якість, яка має з'явитися в результаті навчання – це вміння виділяти тенденції й динаміку розвитку ситуації, що дозволить краще прогнозувати недалеке майбутнє і підготувати-

ся до нього. Ця якість впливає з того, що знання в ідеалі є ситуацією, в якій «людина повинна вирішувати якісь особисті проблеми» [13, с. 370].

2. Екзистенційне самовизначення. Lyotard J.-F. свого часу виділяв три головні речі для життя людини: безпека, ідентичність і щастя. Саме до цього прагне людина й якщо третій момент доволі суб'єктивний та одночасно складний/простий, то перші два мають певні показники досягнення. Екзистенційне самовизначення є умовою вирішення буттєвих і смисложиттєвих проблем, адже надає людині силу та здатність діяти в будь-яких умовах життя. Екзистенційне самовизначення, як стверджують експерти ЮНЕСКО, є першою умовою становлення зв'язків із оточенням, бо воно є не що інше, як впорядкування селфу. Тож «для того, щоб зрозуміти світ у його хаотичному русі <...> слід почати з того, щоб навчитися розуміти самих себе, зробити внутрішні зусилля, засновані на знаннях, роздумах, досвіді і самокритиці» [14, с. 11].

Одразу хочеться застерегти від помилки ототожнення екзистенційного самовизначення з «окукліванням» (R. Bradbury) чи виділенням себе шляхом створення «стандартного суперегоцентриста» (брати Стругацькі). Воно скоріше є феноменом, який дозволяє індивідові створювати ієрархічно впорядковану систему цінностей та надає можливість здійснення вибору в конкретній життєвій ситуації. А це є важливим елементом підтримки соціальної вітальності особистості, адже остання має під собою сукупність здатностей до самовизначення, самостійного вибору свого життєвого шляху, організації власної життєдіяльності. Крім того, соціальна вітальність вимагає також оптимізму, готовності сприймати реальність й діяти в ній цілком визначеним чином.

3. Напрацювання досвіду функціонування. Це те, про що говорив Ж.Е. Derrida, наголошуючи на неможливості навчання досвіду життя винятково на чужому прикладі. Вказаний досвід передбачає використання сукупності компетенцій щодо реалізації розумної життєвої програми й керування конфліктами власних систем цінностей. Тому процес перебування й навчання в рамках міждисциплінарних програм має сприяти кристалізації усіх потрібних людині компетенцій щодо пізнання самої себе, засобів забезпечення фізичного й психічного здоров'я та ін.

Висновки. Поділяючи думку, що «освіта не може сама по собі вирішити проблеми, які виникають у зв'язку із розривом (там, де він відбувся) суспільних зв'язків» [7, с. 23], все ж таки зберігаємо переконання про те, що «від неї доцільно очікувати сприяння в розвитку прагнення жити усім разом, що виступає основним елементом єдності суспільства» [7, с. 23]. Однак також є розуміння, що система освітніх інститутів потребує запровадження нововведень, розроблених із урахуванням новітніх соціальних тенденцій. Підґрунтям заходів у рамках пропонованої автором моделі є дві концепції, які були презентовані доповідачами ЮНЕСКО: перша – «освіта протягом життя», друга – «функціональна грамотність». Відстоюється позиція, що поєднання цих концепцій у цілісну систему дозволить освітнім інституціям набути необхідної маневреності й сформувати потрібну сукупність вітальних компетенцій.

Прогнозованим підсумком запровадження й реалізації запропонованих нововведень у формі освітньої моделі може стати новий соціальний тип людини, головна риса якого – висока адаптивність та здатність до гармонійного поєднання індивідуальних і суспільних інтересів. Така людина потенційно буде орієнтована на вдосконалення певних особистісних якостей, а саме: швидке пристосування до мінливих умов суспільства; вміння орієнтуватися в економічній, соціально-політичній соціокультурній ситуаціях; володіння високою соціальною активністю, цілеспрямованістю, здатністю знаходити оптимальні рішення життєвих проблем у нестандартних ситуаціях; потреба в саморозвитку; розвинене відчуття внутрішньої свободи і власної гідності; володіння соціальним мисленням і розумно прагматичним ставленням до життя.

Наостанок додамо, що в жодному разі соціальні інститути освіти й виховання не можуть бути відірвані від соціального простору та елементів, які належать до суспільної свідомості, а тому доречним є звернення до феномена ідеології, яку можна умовно назвати простором концентрації найбільш важливих для людства ідей.

Список використаних джерел

1. Доній Н. Є. Соціальна девіталізація особистості в суспільстві глобалізованого світу: монографія. Чернігів: Чернігівський національний технологічний університет, 2014. 280 с.

2. Бехманн Г. Современное общество как общество риска / [пер. с нем. В. Г. Горохова]. *Вопросы философии*. 2007. № 1. С. 26–46.
3. Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris, UNESCO Publishing, 1996. 36 p.
4. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: філософія та методологія. Київ: Леся, 2012. 784 с.
5. Toffler A. *Future shock*; published by arrangement with Random House, Inc. Toronto – NY – London, A Bantam Book, 1971. 580 p.
6. Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей: материалы Всемирной конференции по образованию для всех (Джантьен, Таиланд 5–9 марта 1990 г.). URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf.
7. К обществам знаний: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж, 2005. 229 с.
8. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / пер. с исп. М. Н. Голубевой; ред. пер. А. М. Корбут; под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2005. 104 с.
9. Тоффлер Э. Шок будущего: пер. с англ. Москва: АСТ, 2002. 557 с.
10. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / пер. Е. Реткевич. Москва: Медиум, 1995. 323 с.
11. Проскурнин В. А. Гуманитарная инженерия? Да. URL: http://edu.futurisrael.org/GE.htm#_ftn1.
12. Покровский Н. Е. Социология, социологическая культура и их место в современном российском обществе. *Общественные науки и современность*. 2002. № 2. С. 42–57.
13. Мамардашвили М. Очерк современной европейской философии. Москва: Прогресс-Традиция, Фонд Мераба Мамардашвили, 2010. 584 с.
14. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. URL: <http://5legko.com/ru/dokumenty-unesko/>.

Donii N. Ye.,

Doctor of Philosophical Sciences, professor,
professor of department of Economic and social disciplines,
Academy of State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

EDUCATIONAL MODEL FOR SOCIAL ENDURANCE STRENGTHENING OF A PERSON

At the end of the twentieth century it is difficult for some people to keep pace with the social tempo, so some people go from a distance, and some try to catch up,

without guaranteed success. Only those who are able to make critical judgments, can quickly identify and harmonize interaction with dynamic social space and are ready to make immediate decisions through possession of certain number of the developed skills cope with it.

The aim is to outline an educational model for social endurance strengthening of a person, whose vital activity is realized in an extremely dynamic social space of the 21st century.

Results of the research. It is indicated that the system of educational institutions requires the introduction of innovations developed taking into account the latest social trends. The basis for the activities of the model proposed by the author is two concepts presented by UNESCO speakers: the first is “life-long education” the second is “functional literacy”. The position that the combination of these concepts in a coherent system will allow educational institutions to acquire the necessary maneuverability and form the necessary set of vital competencies is upholding.

It is concluded that the introduction of the proposed educational model can become the basis of the social type of a person whose main feature is the high level of adaptation and harmonious combination of individual and social interests. Such a person should be focused on the constant improvement of a number of personal qualities, namely: quick adaptation to changing conditions of a society; ability to orientate in economic, socio-political and socio-cultural situations; possession of high social activity, purposefulness, ability to find optimal solutions to life problems in non-standard situations; need for self-development; developed sense of inner freedom and dignity; possession of social thinking and reasonably pragmatic attitude to life.

Key words: education, educational model, social endurance, competences, functional literacy, adaptive potential.

References

1. Donii, N. Ye. (2014), *Sotsialna devitalizatsiya singularity in suspense of the globalized world: monographs*. Chernihiv: Chernigivsky National Technological University. 280 p.
2. Behmann, G. (2007), „Modern society as a risk society”, [trans. with him. V. Gorokhova]. *Questions of philosophy*. № 1. P. 26–46.
3. Learning: *The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century* (1996). Paris, UNESCO Publishing, 36 p.
4. Andrushchenko, V. P. (2012), *Rozdumi about osvitu: philosophy and methodology*. Kyiv, Lesia. 784 p.
5. Toffler, A. (1971), *Future shock*, published by arrangement with Random House, Inc. Toronto – NY – London, A Bantam Book. 580 p.
6. *The World Declaration on Education for All and the Framework for Action to Address Basic Educational Needs* [World Conference on Education for All 5–9 March 1990, Jantien, Thailand]. Access mode: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf.

7. *Towards Knowledge Societies* (2005): UNESCO World Report. Paris, UNESCO Publishing House. 229 p.

8. Ortega y Gasset, H. (2005), *Mission of the University* / per. with isp. M. N. Golubeva; ed. per. A.M. Korbut; under total ed. M.A. Gusakovsky. Minsk, BSU. 104 p.

9. Toffler, E. (2002), *Shock of the Future* / [trans. from English]. Moscow: ACT Publishing House. 557 p.

10. Berger, P., Lukman, T. (1995), *Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge* / [trans. E. Retkevich]. Moscow: Medium. 323 p.

11. Proskurnin, V. A. *Humanitarian engineering? Yes*. Access mode: http://edu.futurisrael.org/GE.htm#_ftn1.

12. Pokrovsky, N. E. (2002), „Sociology, sociological culture and their place in modern Russian society”. *Social sciences and modernity*. № 2. P. 42–57.

13. Mamardashvili, M. (2010), *Sketch of modern European philosophy*. Moscow: Progress-Tradition, Merab Mamardashvili Foundation. 584 p.

14. *World Declaration on Higher Education for the XXI Century: Approaches and Practical Measures*. Access mode: <http://5legko.com/ru/dokumenty-yunesko/>.

УДК 378. 6

Дрижак В. В.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін,
Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

КЕЙС-МЕТОД ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ОРГАНІВ ТА УСТАНОВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

У статті обґрунтовано необхідність застосування в навчальному процесі закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання кейс-методу з метою підвищення ефективності підготовки фахівців кримінально-виконавчої системи України. Проведено аналіз наукових досліджень кейс-методу як багатоаспектного способу навчання здобувачів вищої освіти та здійснено історико-педагогічний аналіз етапів його запровадження у світовій практиці.

Розкрито компетентності, які можуть формуватися за допомогою цього методу навчання. Визначено типи кейсів, які використовуються на практичних заняттях з дисциплін психолого-педагогічного циклу. Встановлено та проаналізовано вимоги щодо складання кейсів. Методологічно обґрунтовано умови та розглянуто можливості застосування кейс-методу під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін на практичних заняттях із курсантами Академії.

***Ключові слова:** кейс, кейс-метод, активні методи навчання, ситуаційна вправа, професійна підготовка, критерії оцінки якості кейсів, активізація пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.*

Постановка проблеми. Процес реформування кримінально-виконавчої системи України, який проходить протягом останніх років, спрямований на зміцнення існуючої системи виконання кримінальних покарань у плані гуманізації, демократизації, поліпшення відносин із засудженими, здійснення не тільки нагляду за ними, але й має передбачати ефективний вплив на свідомість, поведінку, мораль засуджених.

На сьогодні до професійної підготовки персоналу кримінально-виконавчої служби України висуваються підвищені вимоги, адже сучасний фахівець служби повинен:

- по-перше, мати достатній рівень професійних знань, усвідомлювати необхідність їх поновлення;
- по-друге, володіти практичними вміннями та навичками, спектр яких неухильно розширюється;

– по-третє, працювати над формуванням креативного мислення, без якого плідної взаємодії в системі «людина – людина» не досягти;

– по-четверте, бути конкурентоспроможним серед фахівців на ринку праці.

Задовольнити такі вимоги зможе лише фахівець, який отримає належну освіту і кваліфікацію високого рівня.

Для органів та установ Державної кримінально-виконавчої служби України фахівців готує Академія Державної пенітенціарної служби (далі – Академія), яка належить до сфери управління центрального органу виконавчої влади – Міністерства юстиції України, як самоврядний та автономний вищий навчальний заклад зі специфічними умовами навчання, який є державною установою, фінансується за рахунок коштів державного бюджету [1, с. 2].

Проте у закладі вищої освіти зі специфічними умовами навчання, де поряд з навчально-виховним процесом чільне місце займає військовий уклад життя здобувачів вищої освіти (курсантів), оскільки їм доводиться жити в гуртожитку, постійно дотримуючись суворо регламентованого розпорядку дня, нести службу в добовому наряді, після занять займатися стройовою підготовкою, навіть деякі вихідні дні проводити організовано, беручи участь у масових виховних, спортивних та культурно-масових заходах. Без сумніву, зазначені компоненти розпорядку дня позитивно впливають на формування та становлення молодого офіцера, виховують дисциплінованість, відповідальність, почуття міри, раціональності та гордості тощо. Однак такі заходи відбирають частину вільного часу, яку студенти звичайного закладу освіти можуть витратити на більш тривалу самостійну підготовку з вивчення навчальних дисциплін. У таких умовах досягти окресленої мети завдяки лише традиційним технологіям та методам навчання дуже складно. Тому актуальним є питання про пошук інноваційних технологій, раціональних методів навчання курсантів з метою підвищення їх пізнавальної активності саме під час аудиторних занять, щоб компенсувати дефіцит часу, який вони витрачають на виконання розпорядку дня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема пошуку шляхів підвищення ефективності навчального процесу є окремим

напрямом наукових досліджень. Тому у питаннях застосування в навчальному процесі кейс-методу як фактору підвищення якості навчання та ефективності підготовки фахівців важливими є дослідження Т. Б. Валійової, Е. А. Михайлова, В. О. Мислінчука, З. Е. Скринника, Ю. П. Сурміна, Ю. А. Ткаченка, В. В. Ягоднікової та ін.

Відомо, що до засновників ідеї активізації пізнавальної діяльності за допомогою кейс-методу належать англійські науковці початку ХХ століття – М. Шевер, Ф. Едей та К. Єйтс. Вони цей метод запропонували і розглядали його як одну з дієвих інтерактивних методик, що пізніше набула поширення у багатьох країнах світу, зокрема у Великій Британії, Данії, Іспанії, Німеччині, Франції, США та інших країнах.

Дослідження істориків свідчать, що цей метод навчання вперше був застосований у навчальному процесі в школі права Гарвардського університету в 1870 році, а його широке впровадження відбулося в цій же школі з 1920 року.

Аналізуючи світовий досвід застосування кейс-методу, встановлено, що нині співіснують дві класичні школи – Гарвардська (американська), коли метою методу є навчання пошуку єдиного правильного рішення, і Манчестерська (європейська), що передбачає багатоваріантність вирішення певної проблеми.

У своїй роботі З. Е. Скринник розглядає особливості застосування американських кейсів, які більші за обсягом (20–25 сторінок тексту, плюс 8–10 сторінок ілюстрацій), та європейських кейсів, що в 1,5–2 рази коротші. Лідером щодо збору і поширення кейсів є створений у 1973 році за ініціативою 22 вищих навчальних закладів комітет – The Case Clearing House of Great Britain and Ireland, який з 1991 року називається European Case Clearing House (ЕССН). ЕССН є некомерційною організацією, яка пов'язана з іншими організаціями, що надають і використовують кейси, розташовані в різних країнах світу. Сьогодні до складу ЕССН входить близько 340 організацій, серед яких The Harvard Business School Publishing, Інститут розвитку менеджменту (ІМВ) в Лозанні, в Швейцарії, INSEAD, у Фонтенбло у Франції, IESE в Барселоні в Іспанії, Лондонська бізнес-школа в Англії, а також Школа менеджменту в Кранфілде. У кожної з

цих організацій своя колекція кейсів, право на розповсюдження яких має ЕССН [2, с. 4]. Отже, на сьогодні кейс-метод завоював провідні позиції в навчанні, активно використовується в зарубіжній освітній практиці і вважається одним з найефективніших способів навчання студентів навичкам вирішення типових проблем. Проте для українських закладів освіти цей метод є досить новим.

Формування цілей статті полягає в методологічному обґрунтуванні кейс-методу як фактору підвищення ефективності підготовки фахівців для Державної кримінально-виконавчої служби України.

Досягнення цієї мети передбачає вирішення таких завдань:

- охарактеризувати кейс-метод як багатоаспектний спосіб навчання, який характеризується значним дидактичним потенціалом;
- проаналізувати можливості застосування кейс-методу під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін;
- обґрунтувати методичні рекомендації щодо застосування кейс-методу на практичних заняттях.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній літературі описана велика кількість так званих педагогічних інновацій, хоча більшість з них зарубіжна педагогіка продукує досить давно, майже століття, а то й більше.

Важливе місце у вирішенні питань про підвищення ефективності навчання, а це означає, що і підготовки фахівців у закладах вищої освіти загалом, посідає проблема вибору доцільних, раціональних, ефективних і при цьому простих у застосуванні методів навчання. На нашу думку, яка збігається з певними пропозиціями Т. Б. Валійової [3, с. 83], під час постановки питання про вибір методів навчання, науково-педагогічні працівники закладу вищої освіти повинні враховувати, як мінімум, такі чинники, аби не переоцінити їх можливості:

- по-перше, значення навчального матеріалу для подальшої професійної або навчальної діяльності;
- по-друге, тривалість часу, відведеного на вивчення теми (питання);
- по-третє, рівень готовності аудиторії до сприйняття інформації (навчальні можливості та бажання виявляти активність –

мотивація) та /або до використання окремих елементів того чи іншого методу;

– по-четверте, об'єктивні та суб'єктивні закономірності і принципи освітнього процесу;

– по-п'яте, психолого-педагогічні можливості педагога та стиль його викладання.

З огляду на це, слід зазначити, що сучасна дидактика певною мірою окреслила інноваційні тенденції і, узагальнюючи багаторічний досвід вітчизняної і зарубіжної дидактики, орієнтує науково-педагогічних працівників на використання в освітньому процесі унікальних, інноваційних, креативних, пошукових, розвиваючих, дослідницьких, проблемних компонентів навчання тощо, тобто таких, які дозволяють не лише більш усвідомлено засвоювати готові знання, але і формують інтерес до навчального матеріалу, розширюють межі пізнавальних мотивів, примушують осіб, що навчаються, виявляти творчість та креативне мислення тощо [3, с. 84]. Такі компоненти в педагогіці називаються «активними методами навчання».

Як стверджує Н. О. Шишкіна, головною відмінністю активних методів навчання від традиційних є те, що з їхньою допомогою студенти одержують визначений набір знань не в готовому вигляді, а здобувають їх самостійно у процесі активної пізнавальної діяльності, мобілізуючи наявний у них запас знань [4, с. 1].

Проте до сьогодні, як показує практика, досить часто під час вивчення гуманітарних дисциплін використовуються традиційні технології навчання, як правило, це лише пояснювально-ілюстративний стиль у супроводі мультимедійної презентації під час читання лекцій та індивідуальне або фронтальне обговорення навчальних питань на семінарсько-практичних заняттях, інколи з елементами вирішення проблемних ситуацій або вирішення проблемних завдань. Стосовно питання підвищення ефективності підготовки фахівців для Державної кримінально-виконавчої служби України науково-педагогічні працівники кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін Академії мають свою позицію і вона давно зрозуміла.

На наш погляд, форми та методи організації навчання майбутніх фахівців кримінально-виконавчої служби повинні забезпечувати наближення теоретичного матеріалу до тих реальних умов,

у яких буде проходити їх майбутня професійна діяльність, що стане стимулом до підвищення їх пізнавальної діяльності, позитивної мотивації та прагнення до самостійності під час прийняття відповідальних рішень.

Такий підхід дозволяє майбутньому фахівцю кримінально-виконавчої служби одночасно набувати теоретичну професійну підготовку разом з організаторськими та комунікативними компетентностями. Досягненню цієї мети якнайкраще сприяє використання під час практичних занять кейс-методу.

Кейс-метод (анг. *Case method*, метод кейсів, метод конкретних ситуацій, метод ситуаційного аналізу) – техніка навчання, що використовує опис реальних економічних, соціальних і бізнес-ситуацій. Ті, що навчаються, повинні досліджувати ситуацію, розібратися в суті проблем, запропонувати можливі рішення і вибрати найкраще з них. Кейси ґрунтуються на реальному фактичному матеріалі або ж наближені до реальної ситуації [5].

Як підкреслює В. В. Ягоднікова, «суть методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, текст яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни» [7, с. 1].

Під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін застосування на практичних та семінарських заняттях сучасного методу «case-study» (кейс-методу) є безпечнішим, оскільки, як стверджують сучасні педагоги, педагогічний потенціал кейс-методу значно більший за педагогічний потенціал традиційних методів навчання. Наявність у структурі кейс-методу суперечок, дискусій, аргументації тренує учасників обговорення, вчить дотриманню норм і правил спілкування [2, с. 28].

Цей метод – ігровий, імітаційний, активний метод навчання, що дозволяє курсантам застосовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань та вміщує в собі елементи трьох методів навчання: методу конкретних ситуацій, методу дискусії, методу рольової гри, особливістю яких є багатоваріантність вирішення професійної проблеми.

Окремої уваги заслуговують результати навчання за кейс-методом. Досвід використання кейс-методу на практичних за-

няттях показав, що за його допомогою можливо розвивати і формувати в курсантів такі компетентності, як:

- здатність до аналізу та синтезу навчальної інформації;
- здатність до застосування практичних навичок поведінки в конкретній ситуації;
- здатність до застосування творчих навичок;
- здатність до комунікації;
- здатність до дії та надання оцінки своїм діям.

Унікальність кейс-методу полягає в тому, що під час його застосування змінюється роль викладача. Він виступає не лише в ролі організатора ситуаційного середовища для дидактичного спілкування курсантів, яке сприяє діловій взаємодії всіх учасників, але і в ролі тьютора, завдання якого: спостереження за діями учасників, контроль за їх активністю, оцінка їх користі під час прийняття групових рішень, іншими словами, він виконує функції репетитора.

Отже, в активній діяльності аудиторії, яка спрямовується викладачем, відбувається процес опанування самостійного усвідомленого оволодіння студентами знаннями, вміннями, навичками, необхідними для їх професійної діяльності, розвиваються їхні творчі здібності. Завдяки процесу діалогу, який встановлюється між педагогом і курсантами, в останніх розвиваються комунікативні здібності, вміння працювати в групі, колективно вирішувати проблеми, розвивається та вдосконалюється ділова мова майбутніх правників.

Вчені, які досліджують ефективність активних методів навчання вважають, що метою методу є також і залучення у процес засвоєння знань, умінь і навичок усіх психічних процесів: мовлення, мислення, пам'яті, уваги. Тому без сумнівів основна функція кейс-методу – це навчити суб'єктів навчання вирішувати складні не структуровані проблеми, які не вирішуються аналітичним способом, оскільки навчання за допомогою кейсів розвиває здатність аналізувати, вчить уникати помилок, які часто виникають під час виконання конкретних завдань.

Ураховуючи важливість та ефективність застосування кейс-методу в навчальному процесі, успішна взаємодія науково-педагогічних працівників кафедр з курсовою ланкою стройової частини

Академії дозволяє вирішувати проблеми підготовки курсантів до занять, забезпечувати контроль за якістю їхньої самостійної підготовки, прогнозувати можливий рівень готовності до занять, удосконалювати зміст ситуацій, що використовуються на заняттях.

Коротко розглянемо послідовність реалізації елементів кейс-методу на практиці. Методичною розробкою для проведення практичного заняття з використанням кейсів передбачається, що робота з кейсом поділяється на два основні етапи: самостійна робота до початку заняття та групова робота в аудиторії на практичному занятті.

Самостійна робота до початку заняття включає:

- ознайомлення курсантів з умовою ситуації за заздалегідь підготовленими кейсами (на попередньому занятті викладач роздає фабули ситуаційних завдань);
- підготовка необхідної додаткової інформації;
- підбір літератури для вирішення проблемної ситуації.

Групова робота в аудиторії на практичному занятті більш складний процес і в самому загальному вигляді, без певних особливостей, передбачає:

- повторення матеріалу теми;
- обговорення головної проблеми цієї ситуації;
- за необхідності створення декількох підгруп курсантів;
- конкретизація завдань кожної підгрупи, особливо коли використовуються різні кейси;
- контроль за роботою груп;
- заслуховування підготовлених варіантів відповідей;
- аналіз озвучених відповідей, їх корекція;
- запитання, виступи, доповнення, раціональна дискусія;
- підбиття підсумків, оцінка роботи груп і окремих учасників дискусії.

Успіх під час застосування кейс-методу переважно залежить від якості створеного кейсу (умови ситуаційної вправи), яка має складатися таким чином, щоб рішення не було очевидним, тоді вони розвивають у студентів креативне мислення, навички вирішення проблем і прийняття зважених рішень.

Під час розробки кейсів варто визначити критерії оцінки їх якості в дидактичному плані. У зв'язку з цим доцільно розробити комплексні критерії оцінки якості кейсу, які включають:

- оцінювання змісту ситуації, що застосовуються під час практичного заняття та її відповідність темі заняття;

- чітку і прозору процедуру оцінювання отриманих курсантом знань;

- вимоги до організації та контролю за здійсненням навчального процесу;

- сучасні вимоги до компетентності викладачів та студентів.

Аналіз опрацьованої літератури [2, с. 7] та власний педагогічний досвід дозволяють сформулювати основні вимоги, яких необхідно дотримуватись під час створення нових кейсів, а саме:

- кейс має відповідати визначеній меті;

- кейс повинен мати належний рівень складності;

- кейс має бути актуальним для аудиторії;

- кейс повинен бути професійно зорієнтованим;

- кейс має описувати типові ситуації;

- кейс повинен бути спрямованим на розвиток критичного мислення;

- кейс повинен провокувати дискусію;

- мати декілька варіантів вирішення (ідеальний, гарний, задовільний).

Варто зазначити, що єдиної класифікації кейсів не існує і тому під час розробки кейсів можуть бути створені такі варіанти типів кейсів:

- кейс, що вимагає прийняття типового рішення стосовно цієї ситуації;

- кейс, що вимагає розробки плану дій на майбутнє (розробка стратегії діяльності);

- кейс, що вимагає виконання певних ролей під час вирішення проблеми;

- кейс, що вимагає застосування теоретичних знань теми під час вирішення проблеми;

- описовий кейс (кейс-вибір, конфліктний кейс, кризовий кейс, кейс-боротьба, інноваційний кейс, кейс-потреби) [7].

Для того, щоб сприяти саморозвиткові креативності кожного з учасників, підвищити ефективність результатів навчання, а загалом і підготовки фахівців, необхідно застосовувати різні варіанти кейс-методу, які відомі в дидактиці.

Апробацію розроблених кейсів та методик їх використання під час практичних занять необхідно здійснювати з більш підготовленими курсантами.

Висновки. Підсумовуючи викладене, абсолютно погоджуємось з висновком багатьох учених та дослідників, що використання на практичних заняттях активних методів навчання, зокрема кейс-методу, дозволяє, з одного боку, говорити про його позитивні аспекти в плані активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, а з іншого, що він сприяє підвищенню ефективності підготовки фахівців, оскільки за допомогою цього методу більш ґрунтовніше здійснюється і теоретичне, і практичне навчання на основі розвитку в курсантів комунікативних умінь та навичок.

Навчання з використанням кейс-методу вимагає творчих (креативних) підходів як з боку викладачів, так і з боку курсантів. Тому необхідно розробити механізми підготовки та залучення курсантів до занять.

Таким чином, у результаті використання кейс-методу значною мірою буде покращено зміст професійної підготовки фахівців, оскільки ми переконались в тому, що В.В. Ягоднікова абсолютно точно сформулювала навчальні завдання кейс-методу, які полягають у:

- набутті навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних ситуаційних проблем;
- формуванні навичок оцінювання ситуації, вибір та організацію пошуку основної інформації;
- виробленні вмінь формулювати питання і запити;
- виробленні вмінь розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дії;
- формуванні вмінь самостійно приймати рішення в умовах невизначеності;
- формуванні навичок та прийомів всебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій;
- формуванні вмінь та навичок конструктивної критики [7].

Список використаних джерел

1. Академія Державної пенітенціарної служби: Статут державного вищого навчального закладу, затвердж. наказом Міністерства юстиції України від 21.11.2016 р. № 3290/5/.

2. Скринник З. Е. Психологія і педагогіка. Проведення індивідуального заняття за методом аналізу конкретних навчальних ситуацій (case study): навч.-метод. посібник Львів: ЛІБС УБС НБУ, 2012. 145 с.

3. Валійова Т. В. Активізація навчальної діяльності студентів за допомогою методів активного навчання у вищих навчальних закладах. *Scientific Journal Virtus Issue № 20, Part 1, January, 2018*. P. 83–85.

4. Шишкіна Н. О. Ситуаційні вправи та ділові ігри як засоби формування творчої активності та самостійності студентів. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/4/visnuk_6.pdf. (дата звернення 18.12.2018).

5. Кейс-метод. Матеріали з Вікіпедії. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B5%D0%B9%D1%81-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4> (дата звернення 18.12.2018).

6. Лебедь О. О., Мислінчук В. О., Левчун І. М. Застосування кейс-методу в науково-дослідній роботі студентів. *Наукові записки*. Київ. 2015, Вип. 7 (2). С. 59–65.

7. Ягоднікова В. В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців. *Педагогіка*. URL: www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.ht. (дата звернення 18.12.18).

8. Дрижак В. В., Разумейко Н. С., Педорич А. В. Про методи активізації пізнавальної активності здобувачів освіти у відомчому вищому навчальному закладі зі специфічними умовами навчання. *Virtus: Scientific Journal /Editor-in-Chief M.A/ Zhurba – June. 2018. № 25, P. 100–104.*

Dryzhak V. V.,

Ph.D. in pedagogical sciences, associate professor,
professor of department of Pedagogy and humanitarian disciplines,
Academy of State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

CASE-METHOD AS A FACTOR OF IMPROVING THE EFFICIENCY OF THE PROFESSIONAL PREPARATION OF THE BODIES WITHIN THE STATE PENITENTIARY SERVICE OF UKRAINE

The article substantiates the necessity of case study application in the educational process of practical classes in a higher education institution with specific conditions of learning in order to increase the effectiveness of training the specialists for the State Penitentiary Service of Ukraine. The analysis of recent researches and publications devoted to the description of the case method as a multidimensional method of higher education students training has been carried out, as well as the historical and pedagogical analysis of the stages of the case method introduction in world practice has been done.

The competencies that can be formed with the help of this training method are revealed and considered. The types of cases that can be used during practical classes

in the disciplines of the psychological and pedagogical cycle are determined. The sequence of realization of the case method elements in practice is briefly considered.

Requirements for the compilation of cases have been established and analyzed. The methodologically grounded conditions and possibilities of case method application during the studying of psychological and pedagogical disciplines in practical classes with Academy students are considered.

The world experience of the case – method application is analyzed, it is established that at present two classical schools coexist - Harvard (American), when the purpose of this method is to teach the search for the only correct solution, and Manchester (European), which assumes the multivariance of the solution of a certain problem.

In the article the author considers the features of the use of American cases, which are larger in volume.

Key words: case, case method, active teaching methods, situational exercises, professional training, criteria for assessing the quality of cases, activation of cognitive activity of applicants for higher education.

References

1. The Statute of the State Higher Educational Institution (2016), "Academy of the State Penitentiary Service", approved by the order of the Ministry of Justice of Ukraine, No. 3290/5.
2. Skrynnyk, Z. (2012), *Holding an individual class using the method of analysis of specific learning situations (case study)*, tutorial manual, LIBS UBS NBU, Lviv.
3. Valiyova, T. (2018), "Activation of students' educational activity by means of active learning in higher education institutions". *Scientific Journal Virtus Issue Part 1*, January. pp.83–85.
4. Shishkina, N. (2018), *Situational exercises and business games as a means of forming the creative activity and independence of students*, available at: http://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/4/visnuk_6.pdf. (accessed 3 January 2019).
5. *Case method*. Material from Wikipedia, available at: <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B5%D0%B9%D1%81-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4> (accessed 3 January 2019).
6. Lebed, O., Myslinchuk, V. and Levchun, I. (2015), "Application of the case-method in the research work of students ", *Scientific notes*, Issue 7 (2) Kyiv, pp. 59–65.
7. Yagodnikova, V. (2018), "Case study as a form of interactive training of future professionals", *Pedagogy*, available at: [http://NIO_2008 / Pedagogy / 25496.doc.ht](http://NIO_2008/Pedagogy/25496.doc.ht). (accessed 3 January 2019).
8. Dryzhak, V., Razumeiko, N., and Pedorych, A. (2018), "On the methods of activating cognitive activity of the applicants of education in a departmental higher educational institution with specific learning conditions", *Scientific Journal Virtus Issue*, Part 3, June, pp. 100–104.

УДК 94 (477)

Любич О.А.,

кандидат історичних наук,

доцент кафедри економіки та соціальних дисциплін,

Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

ГЕТЬМАНЩИНА В РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ XVIII ст.

У статті розкрито особливості історії Гетьманщини у складі Російської імперії XVIII століття. Показано регіональні особливості та вплив російського уряду на соціально-економічне становище автономії та структуру суспільства Гетьманщини. Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що проведено комплексне дослідження виникнення, організації, соціально-економічного становища та служби наддніпрянського козацтва Полтавщини і Чернігівщини у XVIII ст. З'ясовано загальні риси її особливості формування козацьких військових формувань, визначено закономірності політики російського уряду щодо українського козацтва та впровадження змін соціально-правового становища козаків внаслідок виконання ними військових обов'язків. Вперше виявлено, що наддніпрянські козаки Північного Полісся разом із запорозькими козаками започаткували державницькі традиції українського народу.

Ключові слова: Гетьманщина, Російська імперія, соціально-економічне становище, права, вольності, козаки, інтелектуальна історія, абсолютизм, Просвітництво.

Постановка проблеми. На сьогодні гостро стоїть питання формування української політичної нації та розбудови її збройних сил. Актуальними стали дослідженнями модернових військових традицій українського козацтва, його самобутніх військових формувань. Багато уваги приділено «запорожцям», «слобідським», «бузьким» та «чорноморським» козакам. Але залишається велика кількість білих плям з історії «наддніпрянських» козаків Чернігівщини та Полтавщини. Таким чином, актуальність статті обумовлена необхідністю теоретичного осмислення тієї ролі, яку відігравали «наддніпрянські» козаки в історії України, а також у можливості врахування досвіду їх військової самоорганізації. Предметом дослідження є особливе становище та служба наддніпрянських козаків у XVIII ст. Метою статті є комплексний узагальнюючий аналіз історії організації, соціально-економічного становища та служби наддніпрянських козаків, розкриття їх місця серед інших українських козацьких формувань, значення у військовій системі Гетьманщини.

Згідно з поставленою метою стаття зорієнтована на вирішення таких основних завдань: визначити дослідників, які працювали

над розглядом близької проблематики; дослідити роль наддніпрянського козацтва в житті Гетьманщини; розкрити роль і місце козаків Полтавщини та Чернігівщини у військових формуваннях Гетьманщини та Російської імперії; з'ясувати правове і соціально-економічне становище наддніпрянських козаків в XVIII ст.; визначити особливості формування ідеологічної основи та військової культури українських козаків Північного Полісся.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення основ військового устрою українського козацтва та його комплектування в XVIII ст. бере початок з праці «История Малой России» Д. М. Бантиш-Каменський [1]. Значний внесок у вивчення історії українського козацтва зробили В. Б. Антонович [2], М. С. Грушевський [3], А. О. Скальковський [4], Д. І. Яворницький [5], Н. К. Стороженко [6], Д. П. Міллер [7]. Важливий матеріал міститься в роботах Д. І. Багалея [8], В. Н. Автократова [9], В. А. Дядиченко [10], О. М. Апановича [11]. Дослідженням українського козацького війська займався В. І. Сергійчук [12]. Не залишають без уваги питання, пов'язані зі становищем наддніпрянського козацтва часів Гетьманщини, сучасні історики Н. Король [13], В. Г. Бережинський [14], Д. В. Журавльов [15], О. І. Путро [16], З. Когут [17]. Питанням структуризації українського козацького війська присвячені дослідження О. В. Фірсова [18], Г. Г. Шпитальова [19], Ф. Туранли [20].

Формулювання цілей статті полягає в розкритті ролі Гетьманщини в Російській імперії у першій половині XVIII ст.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на зміни на престолі Російської імперії у першій половині XVIII ст., колоніальна політика щодо українських земель залишалась незмінною. Це підтверджують накази імператриці Анни Іоанівни: «Січня 23, 1735 р. Про збирання недоїмок у тримісячний термін. Про підряд вина у Москву з Лівонії, Естляндії та Малоросії». Відповідно до пунктів Військової комісії наказано в Гетьманщині й у Слобідських полках 8 драгунських, 2 піхотних гарнізонних, генералітет і аптекарських службовців забезпечувати провіантом і фуражем тамошнім обивателям безкоштовно. З Малої Росії взяти 2 000 бойових коней (один кінь коштував 20 руб.). Уся продукція козацьких винокурень мала бути відправлена до Москви, а заво-

ди запечатані. З цього часу курити вино дозволялось у Гетьманщині тільки поміщикам. «Березня 19, 1736 р. Про видавання з податків збираних на Гетьманщині й у Слобідсько-Українських полках по 20 000 рублів річно на утримання Ландміліційного корпусу» [21, с. 789]. «Листопада 16, 1736 р. Про збирання з населення Гетьманщини і Слобідських полків безплатно провіанту і фуражу для російської армії ... і вам годиться взяти у них якнайбільше» [21, с. 972]. Навіть лісова дичина Гетьманщини не була забута російською царицею: «Грудня 29, 1739 р. Про присилання до нашого двору з України щорічно зимою диких кабанів і кіз та куріпок ... на доставку цього всього кошти взяти з місцевих податків» [21, с. 991].

Від цих утисків і пограбування українські селяни і козаки почали масово тікати зі своєї батьківщини в московські землі. Але царський уряд і там їх знаходив, що видно з наступного: «... а за тих малоросійців, що оселились на московських землях, сильно оштрафувати тих, хто з поміщиків приймав їх на свої землі ..., а з тих малоросійців, що були прийняті в Новохоперську фортецю на козацьку службу, ... за всіх тих з них, що повтікали, ... взяти податки з тих, хто залишився на місці у фортеці, ... щоб на майбутнє без нашого (царського) указу ніхто ніде нікого з тих Черкасів не тримав». Втікачів з Гетьманщини на російських землях обкладали податками удесятеро більшими, ніж тамошніх місцевих селян-росіян [21, с. 746–747]. Без санкції московського уряду малоросійські козаки не мали права переселятись з Гетьманщини навіть на землі Слобожанщини: «У Слобідських полках Сумському, Охтирському, Ізюмському, Харківському і Рибанському (Острогозькому) переписати козаків і підсусідків окремо, а кріпаків окремо ... під страхом смертної кари забороняється приймати і оселювати в селах малоросійців на поселення ... тим, хто донесе про прийняття їх в села платити по 5 руб. за кожну родину ... гроші на цю оплату стягати з тих сіл, що прийняли до себе цих малоросійців» [22, с. 1001]. У наказі від 31 липня 1734 р. йшлося про те, що «У Слобідській Україні полковники та старшина незаконно приймають у козаки або підпомічники малоросіян, за це на них покладати штраф до царської казни по рублю за душу, тим, хто доповість про порушення, вчи-

нені старшиною, виплачувати по полтині» [22, с. 1002]. Через важке соціально-економічне становище на землях Гетьманщини навіть представники козацької старшини почали залишати батьківщину, виїжджаючи за кордон. Щоб взяти під контроль цей процес, 9 вересня 1734 р. російський Сенат видав наказ «О непропуске знатных малороссийского народа людей за границу, кроме купечества, без паспортов из Правления Гетьманского уряда».

Прикриваючи свої загарбницькі наміри піклуванням про простих людей, імперський уряд у 1735 р. видав указ «О представлении кандидатов для определения в малороссийские старшины». Приводом стала доповідна записка генерал-лейтенанта Шаховського, в якій йшлося про призначення нового Переяславського полковника. У листі до Правління гетьманського уряду йшлося: «... На посади призначати тільки після письмового указу імператора».

Царське розпорядження від 1735 р. офіційно затвердило поділ малоросійських козаків на дві групи: «виборних» і «підпомічників». В основу такого поділу було покладено принцип матеріальної забезпеченості козака. Виборних козаків звільнили від виконання «громадських» повинностей, а також від «раціонів і порціонів» [23]. Їм ставили в обов'язок лише відбування військової служби зі своїм спорядженням, зброєю та кінями. Підпомічників зобов'язали постачати до війська харчі, фураж, обробляти землю виборних, під час перебування останніх у поході. Із підпомічників, як і з селян у половинному розмірі, стягували «порціони й раціони». Отже, законодавчий акт 1735 р. юридично підтвердив фактичне майнове розшарування малоросійського козацтва, закріпив привілейоване становище виборних і водночас звів нанівець усі «давні» права й привілеї рядових козаків. На Лівобережжі в 1751 р. було 36,6 тис. хат виборних козаків і 53,1 тис. хат підпомічників. До рядового виборного (реєстрового) козака прикріпляли від двох до восьми «підпомічників», до старшин – десятки і сотні. Формально перебуваючи на службі, вони не могли добровільно залишити її й, по суті, нічим не відрізнялись від кріпаків. З тією лише різницею, що підпомічників не можна було продати.

Царський уряд планомірно застосовував різні заходи для вирішення двох нагальних завдань: по-перше, наддніпрянських козаків змусили переселятися туди, де хотіли їх бачити московські царі (спочатку для завоювання Казахських (Киргизьких) степів Оренбурзького краю та земель калмиків). Згодом погіршення становища українських козаків на батьківщині московський уряд використовував і для завоювання нових територій заселених тюркськими і монгольськими народами [22, с. 607]. По-друге, це дало московському уряду можливість кількісно знесилити наддніпрянські козацькі полки та не дати сформуватися єдиній становій корпорації [24, с. 414]. Рядовий склад козацьких полків почали набирати з рекрутів, які обирались з реєстрових козаків, підпомічників, селян тощо. Рекрут був більш дисциплінований і краще навчений військової справи. Для регулярних козацьких рот закупили нові однострої та видали однакову зброю, старий одяг і амуніцію передали до Ландміліційного корпусу. Регулярні козаки, які відслужили не менше 4-х років, отримали право замість себе увести до особового складу роти братів або свояків (щоб не були хворі або покалічені). Ротацію козацького регулярного полку дозволялось здійснювати на чверть складу, щоб одночасно не були всі новачки, досвідчені мали навчати новоприбулих.

У поході 1736 р. під командуванням фельдмаршала Г. фон Мініха брала участь 54-тисячна російська армія, в тому числі, більше 13 тисяч наддніпрянських козаків. Завдяки великим втратам росіяни та українці прорвались у Крим, зайняли ханську столицю Бахчисарай, але через рік у зв'язку з епідеміями змушені були залишити півострів, втративши половину особового складу. Особливо значні втрати були в малоросійських козацьких полках, про які російське командування піклувалось в останню чергу. На початку 1737 р. татарські орди, пройшовши недобудовану «Українську лінію», прорвались на землі Полтавського і Миргородського полків. Тоді ці полки втратили більше 7 000 чоловік убитими і полоненими. Татари забрали 10 000 коней, 150 000 овець і рогатої худоби, спалили багато містечок, сіл і хуторів. Збитки від цієї ворожої акції становили більше 345 000 рублів. Незважаючи на ці втрати, у 1737 р. відбулись походи російської армії й козаків на турецькі фортеці Очаків і Азов. У них брали

участь більше 50 000 малоросійських, слобідських і запорозьких козаків. Через епідемії хвороб російська армія знову змушена була відступати, втрачаючи тисячі козаків і 40 000 коней, взятих на українських землях.

Готуючись до походу 1738 р., імперський уряд реквізував у Гетьманщини 46 000 волів, мобілізував 15 000 козаків і 50 000 селян-обозників. Але і цей похід завершився невдало – пробившись у Крим, російсько-українська армія, якою командували бездарні командири, змушена була знову відступити. Війна завершилась у 1739 р., приєднавши до Російської держави частину земель Південної України, на яких з давніх-давен панувала Запорозька Січ.

У 1741 р. відбувся новий переворот у Петербурзі, який підняв на вершину влади у Російській імперії дочку Петра I – імператрицю Єлизавету Петрівну. Розпочалась нова сторінка в історії наддніпрянського козацтва і всієї України. Українські козаки зобов'язані були захищати і укріпляти за власний рахунок «Українську лінію» від несподіваних нападів татар і турок. «... у 1763 р. з козаків було додатково сформовано 10 піших і 1 драгунський полк, ... всі повністю витрати на утримання цих полків покривались з податків, що збирались з Гетьманщини і Слобідсько-Українських полків; ... ці полки у 1769 р. переформовано з українських іррегулярних в армійські й у 1770 р. зрівняно в правах зі всіма російськими армійськими полками. ... після вислуги терміну 15 років козаки могли бути відпущені, займатись хліборобством» [25, с. 273–274].

Висновки. Отже, наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що проведено комплексне дослідження виникнення, організації, соціально-економічного становища та служби наддніпрянського козацтва Полтавщини і Чернігівщини у XVIII ст. Проаналізовано представницький комплекс джерел. У результаті з'ясовано загальні риси й особливості формування козацьких військових формувань, визначено закономірності політики російського уряду щодо українського козацтва залежно від зовнішньополітичної й внутрішньої ситуації в країнах та впровадження змін соціально-правового становища козаків внаслідок виконання ними військових обов'язків. Вперше виявлено, що наддніпрянські коза-

ки Північного Полісся разом із запорозькими козаками започаткували державницькі традиції українського народу.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливості їх використання у подальших наукових розробках, які пов'язані з історією українського козацтва та Збройних сил України, в узагальнених працях і під час складання загальних курсів з історії України, військової історії та підготовки спецкурсів за цією проблематикою.

Список використаних джерел

1. Бантыш-Каменский Д. Н. История Малой России от водворения славян в сей стране до уничтожения гетьманства. Киев: Час, 1993. 656 с.
2. Антонович В. Б. Про козацькі часи на Україні. Київ: Наукова думка, 1991. 238 с.
3. Грушевський М. С. История украинского казачества: в 2-х т. Т. 1. Киев. 1913. 564 с.
4. Скальковский А. А. История Новой Сечи или последнего Коша Запорожского. Одесса, 1846. Ч. 1. 210 с.
5. Яворницький Д. И. Запорожье в остатках старины и преданиях народа. Київ: Наукова думка, 1995. 246 с.
6. Стороженко Н. К. К истории малороссийских козаков в конце XVIII и в начале XIX в. *Киевская старина*. 1897. Кн. 4. С. 473–480; Кн. 6. С. 473–480; Кн. 10. С. 115–130; Кн. 11. С. 143–156; Кн. 12. С. 332–350.
7. Миллер Д. Очерки из истории и юридического быта старой Малороссии. Превращения козацкой старшины в дворянство. *Киевская старина*. 1897. Кн. 1. С. 1–31; Кн. 2. С. 188–212; Кн. 3. С. 351–374; Кн. 4. С. 1–47.
8. Багалей Д. И. Займанщина в Левобережной Украине XVII и XVIII век. *Киевская старина*. Т. VII. 1883 г. С. 569–571.
9. Автократов В. Н. Военный приказ (к истории комплектования и формирования войск в России в начале XVIII в.): сборник «Полтава» (к 250-летию Полтавского сражения). Москва, 1959. С. 228–245.
10. Дядиченко В. А. Нариси суспільно-політичного устрою Лівобережної України кінця XVII – початку XVIII ст. Київ, 1959. 532 с.
11. Апанович О. М. Збройні сили України першої половини XVIII ст. Київ: Наукова думка, 1969. 224 с.
12. Сергійчук В. І. Українське козацьке військо у другій половині XVI – середині XVII ст.: дис. ... д-ра іст. наук. Київ: КДУ, 1991. 426 с.
13. Нестор Король Українське козацтво – родоначальник кінного війська Московії – Росії. Нью Йорк, 1963. 105 с.

14. Бережинский В. Г., Ивануц М. Г. Комплектование вооруженных сил – система и органы: исторический очерк. Киев: Украинский институт военной истории, 2007. 196 с.
15. Журавлев Д. В. Військова справа в слобідських козацьких полках у другій половині XVII – першій половині XVIII ст.: дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 Харків, 2002. 218 с.
16. Путро А. И. Левобережная Украина в составе Российского государства во второй половине XVIII в. Киев, 1998. 142 с.
17. Когут З. Російський централізм і українська автономія. Ліквідація Гетьманщини (1760–1830). Київ, 1996. 302 с.
18. Фірсов О. В. Структуризація українського козацького війська першої чверті XVII ст. *Наука. Релігія. Сусільство*. 2008. № 2. С. 96–99.
19. Шпитальов Г. Г. Військова служба запорозького козацтва в російсько-турецьких війнах 1735–1739 та 1768–1774 років. Запоріжжя: Прем'єр, 2004. 240 с.
20. Туранли Ф. Козацька доба історії України в османсько-турецьких писемних джерелах (друга половина XVI – перша чверть XVIII століття). Київ: Києво-Могилянська академія, 2016. 606 с.
21. Полное собрание законов Российской империи. Т. IX.
22. Полное собрание законов Российской империи. Т. VIII.
23. Распоряжение князя А. И. Шаховского о разделении малороссийских казаков на «выборных» и «подпомощников» (1735 г.). *Киевская старина*. (февраль). 1902.
24. Полное собрание законов Российской империи. Т. XV.
25. Военная энциклопедия. Санкт-Петербург, 1911. Т. 1. 550 с.

Lyubych A. A.,

Ph.D. in History,

Associate Professor of the Department of Economics and Social Disciplines, Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

HETMANSHCHINA AS THE PART OF RUSSIAN EMPIRE OF THE 18TH CENTURY

The peculiarities of intellectual and cultural history of Hetman-State (Hetmanshchina) as a part of the Russian Empire during 18th century. The structure and functions of the temporary ruling of hetman government are analyzed. The regional peculiarities and the influence of the Russian government on the social and economic state are shown.

Analysis of documents and a brief description of funds of the historical archives and manuscripts department in St. Petersburg's libraries allow to expand and significantly contribute to the sources on the Hetmanate of the Hetman Danylo Apostol times. On their basis one can clarify historical information about the events of the symptomatic personalities of Ukrainian Hetmanate in the Russian Empire. This

would contribute to disclosing of the peculiarities of Cossacks' autonomy social stratification under the political domination of the newly formed Russian Empire in 1720s–1730s. With the help of this documents (imperial and hetman decrees, charters, universals, letters, books of records, cossack's chronicles, cartographical and other materials) also can be reconstructed not well-known historical stories, which reveals the place and role of autonomy of Zaporozian Host in the integrational model of the Russian Empire, the questions of imperial and hetman governance, opposition to the Hetman from the side of the colonels and church hierarchs, everyday life practices during the so-called «brief respite» in the period of elimination, when Ukrainian rights and liberties were reformulated entirely in St. Petersburg. So, the Ukrainian Hetmanate of Danylo Apostol's times in comparison to the previous period of repression against Mazepians and activity of First Collegium of Little Russia in Hetmanate, was kind of short Renaissance of Cossack's autonomy under conditions of intense transformation of the previous kingdom into powerful Russian Empire.

Hetman did everything possible to save autonomous Cossack's state as independent subject in the difficult and contradictory Ukrainian-Russian political relations at the level centre — periphery. However, strong in its insistence imperative of absolute power deprived it of this opportunity every year more and more. Planed and based in Russia, «well-regulated» absolutist state, which rapidly increased its political ambitions after victory in the Northern War, despite the period of palace overturns, rapidly came into its imperial power and on this way, since the reign of Anna Ioannovna, started to gradually eliminate political autonomy of Ukrainian Hetmanate.

Key words: *Hetmanshchina, Russian Empire, social and economic state, rights, liberties, Cossacks, intellectual History, Absolutism, the Age of Enlightenment.*

References

1. Bantysh-Kamensky, D. N. (1993), *The history of Little Russia from the establishment of the Slavs in this country until the destruction of the hetman*. Kyiv: Time. 656 p.
2. Antonovich, V. B. (1991), *About Cossack times in Ukraine*. Kyiv. Scientific thought. 238 p.
3. Grushevsky, M. S. (1913), *The history of the Ukrainian Cossacks*. In 2 t. T. 1. Kyiv. 564 p.
4. Skalkovsky, A. A. (1846), *History of the New Sich or the last Kosh Zaporozhsky*. Odessa. Part 1. 210 p.
5. Yavornytsky, D. I. (1995), *Zaporozhe in the remnants of antiquity and the traditions of the people*. Kyiv. Scientific thought. 246 p.
6. Storozhenko, N. K. (1897), „To the history of the Little Russian Cossacks at the end of the XVIII th and the beginning of the XIX th century”. *Kyiv old*. Book. 4. pp. 473–480; Prince 6. pp. 473–480; Prince 10. pp. 115–130; Prince 11. pp. 143–156; Prince 12. pp. 332-350.
7. Miller, D. (1897), „Essays from the history and legal life of the old Little Russia. The transformation of the Cossack officers into the nobility”.

Kyiv old. Book. 1. pp. 1–31; Prince 2 pp. 188–212; Prince 3. p. 351–374; Prince 4. P. 1–47.

8. Bagaley, D. I. (1883), „Zaymanshchyna in the left bank of Ukraine in the XVII and XVIII centuries”, *Kyiv old*, Vol. VII. Pp. 569–571.

9. Autocratov, V. N. (1959), *Military order (to the history of recruitment and formation of troops in Russia at the beginning of the XVIII century)*. Collection «Poltava» (to the 250th anniversary of the Poltava battle). Moscow. pp. 228–245.

10. Dydichenko, V.A. (1959), *Essays on the socio-political structure of the Left-Bank Ukraine in the late 17th and early 18th centuries*. Kyiv. 532 p.

11. Apanovich, O. M. (1969), *Armed Forces of Ukraine in the first half of the XVIII century*. Kyiv: Scientific Opinion. 224 p.

12. Serhiychuk, V. I. (1991), *Ukrainian Cossack army in the second half of the 16th - the middle of the XVII century*: diss. Dr. in sciences. Kyiv: KSU. 426 p.

13. Nestor, Korol (1963), *Ukrainian Cossacks – ancestor of the Equestrian Army of Muscovy – Russia*. New York. 105 p.

14. Berezhinsky, V.G., Ivanut M. G. (2007), *Armed forces' acquisition – system and organs*: Historical essay. Kyiv. Ukrainian Institute of Military History. 196 p.

15. Zhuravlev, D. V. (2002), *Military affairs in Slobodsky Cossacks regiments in the second half of the XVII – first half of the XVIII century*: diss. ... Cand. East Science. 07.00.01. Kharkov. 218 p.

16. Putro, A. I. (1998), *Left Bank Ukraine in the Russian state in the second half of the XVIII century*. Kyiv. 142 p.

17. Kohut, Z. (1996), *Russian centralism and Ukrainian autonomy. Liquidation of Hetmanate (1760–1830)*. Kyiv. 302 p.

18. Firsov, O. V. (2008), „Structuring the Ukrainian Cossack troops of the first quarter of the XVII century”. *Science. Religion. Society*. No 2. Pp. 96–99.

19. Shpitalov, G. G. (2004), *The military service of the Zaporizhian Cossacks in the Russian-Turkish wars of 1735–1739 and 1768–1774*. Zaporozhe: Premier. 240 p.

20. Turanli, F. (2016), *Cossacks era of Ukrainian history in the Ottoman-Turkish written sources (second half of XVI – first quarter of XVIII century)*. Kyiv. Kyiv-Mohyla Academy. 606 p.

21. *The complete collection of the laws of the Russian Empire*. T. IX.

22. *The complete collection of the laws of the Russian Empire*. T. VIII.

23. Order of Prince A.I. Shakhovskiy on the division of the Little Russian Cossacks into «elective» and «helpers», 1735. *Kyiv old*. (February). 1902.

24. *The complete collection of the laws of the Russian Empire*. T. XV.

25. *Military Encyclopedia* (1911), S. Petersburg. T. 11. 550 p.

УДК 159.922:316.6:343.811-055.2

Мірошниченко О. М.,

кандидат психологічних наук, доцент,
начальник кафедри психології,

Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

ГЕНДЕРНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У НАПРЯМКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ ЖІНКАМИ

У статті розглянуто проблеми гендерно-орієнтованого підходу у роботі із засудженими жінками, особливості організації соціально-психологічної діагностики та корекційної роботи щодо жінок-засуджених на різних етапах відбування кримінального покарання. У результаті дослідження проведено анкетування «Соціально-психологічної експертизи готовності до змін», що дозволило отримати комплексний аналіз особистості засудженого з урахуванням соціальних і психологічних виявів та особливостей. А також отримані дані дозволяють планувати роботу з підготовки до змін з урахуванням максимального зниження ризику рецидиву. Отримані результати сприяють розробці програм (індивідуально для кожної засудженої), спрямованих на корекцію виявлених в ході запропонованої системи оцінки проблем та з метою підготовки засуджених до життя на волі.

Ключові слова: гендерно-орієнтований підхід, засуджені жінки, корекційна робота, соціально-психологічна готовність, механізми психологічного захисту.

Постановка проблеми. Жіноча злочинність як самостійна проблема стала формуватися лише останніми роками. Велику увагу вивченню питання жіночої злочинності приділяла Серебрякова В. А. На її думку, відмінність злочинності за гендерним принципом слід шукати у складному комплексі соціальних факторів, що визначають поведінку чоловіків і жінок. У становищі жінки існують певні особливості, виражені в різній зайнятості жінок на виробництві, в побуті тощо [1, с. 30–31].

Поряд з рисами, спільними для всієї злочинності, виділяються окремі риси, властиві тільки жіночій специфіці злочинів.

Можна сказати, що злочинність жінок відрізняється від злочинності чоловіків масштабами, характером злочинів та їх наслідками, тією сферою, в якій вони мають місце, роллю, яку виконують при цьому жінки, вибором жертви злочинного посягання, впливом на їх правопорушення сімейно-побутових і супутніх їм обставин. Ці особливості пов'язані з історично зумовленим місцем жінки в системі суспільних відносин, її соціальними ролями і функціями, її біологічною та психологічною специфікою.

Також слід зазначити, що змінені економічні, політичні та культурні умови змінили стереотип ставлення до жінки. Спотворене розуміння фемінізму спричинило сплеск жіночої агресивності, що призвело до вирівнювання питомої ваги осіб, які вчинили тяжкі насильницькі злочини в чоловічій і жіночій злочинності. Звертають на себе увагу тенденції зростання індексу жорстокості скоєних жінками злочинів і зниження віку злочинниць. Так само збільшується кількість жінок, які вчинили повторний злочин.

Причини злочинності серед жінок нині можуть бути пов'язані з такими явищами і процесами, що відбуваються в країні:

– активною участю жінки в суспільному і економічному житті країни (образу «ділової» жінки, «бізнес-леді», жінки-«годувальниці», жінки-керівника, що має часто неконтрольований доступ до матеріальних цінностей);

– істотним ослабленням головних соціальних інститутів, і, в першу чергу, сім'ї, а також соціального контролю («дозволено все, що не заборонено»);

– збільшеною загальною напруженістю в суспільстві, різким соціально-економічним розшаруванням, невпевненістю в завтрашньому дні, тривожністю людей, конфліктами і ворожістю між ними;

– розповсюдженням жіночого алкоголізму, наркоманії, проституції і жебрацтва.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з цієї проблематики засвідчує, що спеціальні дослідження з цієї проблематики відсутні. Зокрема, окремі аспекти були розглянуті в роботах О. Ф. Бондаренка, В. В. Власенка, Н. І. Повякель, В. С. Медведєва, Н. В. Чепелевої та ін. Проблемами жінок-правопорушниць займалися такі відомі пенітенціарії, як А. Д. Глоточкін, В. Ф. Пирожков, М. І. Єнікєєв тощо.

Завдання статті полягає у визначенні специфіки та засобів соціально-психологічної та корекційної роботи із засудженими жінками, враховуючи гендерно-орієнтований підхід.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи причини, що породжують жіночу злочинність, слід зупинитися також на психологічних особливостях жінки в різні періоди її життя. Особливості вікових змін психології жінки при організації виховної і

психологічної роботи з нею має більше значення, чим у засуджених чоловіків.

З одного боку, жінка характеризується більшою, ніж у чоловіків її віку, соціальною зрілістю, здатністю правильніше сприймати явища суспільного життя та критично оцінювати свою поведінку, з іншого боку – на неї більшою мірою впливають стереотипи, що сформувалися в попередній віковий період [1, с. 26–38].

У віці від 18 до 25 років формування особистості жінки йде найінтенсивніше. Особливо гостро постає проблема усвідомлення себе і свого майбутнього.

У віці 26–30 років жінка ще більше починає цінувати своє сімейне благополуччя. Виявляється тенденція стабілізації негативного або позитивного досвіду, остаточно виробляється домінуючий стереотип поведінки.

У зв'язку з цим стає зрозумілим ще більше, ніж у чоловіків, значення віку жінки, в якому вона вперше скоїла злочин, його характер, оцінка його самою жінкою (через обставини, «довели», «не могла більше терпіти пияцтво чоловіка, загрозливе благополуччю сім'ї», «шкода, що попалася» і т. ін.).

У віці від 30 до 40 років коло спілкування жінки ще більш розширюється, остаточно закріплюється професійна роль. Жінка-мати більше стурбована вихованням і благополуччям власних дітей, підвищенням їх інтелектуального рівня і матеріального достатку.

У віці 40–55 років заглиблюється спеціалізація занять, жінка набуває стійкого становища в житті, яке є результатом її професійної діяльності. У цей же період у зв'язку з відходом дітей з сім'ї і появою онуків дещо змінюється виховна функція. Відбувається перебудова соціальних ролей: одні домінують, інші послабляються. Змінюється у зв'язку з цим спосіб життя, який стає більш розміреним. Звуження кола знайомих веде до посилення споріднених відчуттів.

Засуджені цього віку частіше замислюються над підсумками свого життя, самокритичні і реалістичні в оцінках навколишньої дійсності, випробовують потребу в спілкуванні з близькими людьми, що знаходить віддзеркалення в листуванні.

Особливий контингент представляють жінки-засуджені, що мають дітей в Будинку дитини при виправній установі. Слід ма-

ти на увазі, що сумісне перебування з дитиною і виконання нею ролі матері, є важливим елементом реабілітації і ресоціалізації засудженої.

При цьому часто виникають труднощі, пов'язані з такими причинами:

1) матері часто з різних причин просто не знають, як правильно поводитися з дитиною;

2) важливе значення має особистість матері, її установки, ціннісні орієнтації і характер.

Засуджені жінки часто «вибиваються» з ряду «просто жінок», «жінок-матері». Над ними тяжіє минуле і «вантажем лежить» сьогодення – позбавлення волі. Ці жінки переживають недовіру до інших людей, суспільства. Відчуженість матері розповсюджується і на дитину. У стані збиткового материнства жінки потребують соціально-психологічної підтримки разом зі своєю дитиною.

Психологічні дослідження засуджених жінок показали, що у своїй масі вони не мають якостей, які істотно могли б ускладнити профілактику злочинів з їх боку, процес їх виправлення і перевиховання. У порівнянні із злочинцями-чоловіками їм меншою мірою властиві асоціальні установки, у них відсутні стійкі злочинні переконання; соціально-психологічна адаптація, хоча і порушена, але не має серйозних дефектів, за винятком професійних злочинниць і осіб, соціально дезадаптованих у зв'язку з «бомжуванням», алкоголізмом, наркоманією, різними психічними аномаліями і розладами.

Жінкам-засудженим важлива оцінка з боку інших людей і враження, яке вони здійснюють на оточення. Багатьом властива така риса, як демонстративність, що нерідко поєднується із зниженням контролю над поведінкою. Демонстративність, зокрема агресивного характеру, часто виконує захисні функції і служить цілям самоствердження. Потреба у самоствердженні нерідко стає у жінок-злочинниць нав'язливою, такою, що застрягає, істотно впливаючи на весь спосіб життя. Ця потреба, як правило, не охоплюється свідомістю.

Характерні для жінок-злочинниць стійкість і загостреність афектних, психотравмуючих переживань та висока імпульсивність часто призводять до ігнорування або недостатнього обліку

всіх необхідних обставин, неадекватного сприйняття і оцінки життєвих ситуацій, що виникають, поганого прогнозування наслідків своїх вчинків, спонтанність і необдуманість поведінки.

У зв'язку із здійсненням протиправних дій більшість жінок переживають почуття провини, неспокою, причому цей неспокій посилюється в період відбування покарання. У них сильно підвищена тривожність та емоційна вразливість.

Якщо раніше найбільш «традиційними» для жінок були злочини, пов'язані з крадіжками, із збутом, придбанням, зберіганням наркотичних речовин, психотропних і інших сильнодіючих засобів, злочинів в економічній сфері (привласнення і витрата), то з 1999 року почало намічатися стійке зростання тяжких і особливо тяжких злочинів, спрямованих проти особистості і пов'язаних з насильницькими діями (спричинення тяжкої шкоди здоров'ю, вбивства, розбої). Подібна картина мало пов'язується із звичними уявленнями про жінку як «хранительку домашнього вогнища», «матір», «беззахисну, добру і м'яку людину», «слабку стать».

Корисливі злочини, здійснені жінками, часто пов'язані з їх професійною діяльністю і сімейно-побутовими стосунками. За своєю кількістю вони істотно перевищують насильницькі злочини. Проте частка крадіжок істотно йде на спад, а насильницька злочинність жінок, вияв агресивності і жорстокості в поведінці, скоєння таких «чоловічих» злочинів, як грабежі і розбійні напади, неухильно зростають.

Потрапляючи в місця позбавлення волі, жінки привносять з собою вже сформовані колишнім життям психологічні аномалії, що нерідко сприяли скоєнню злочину.

Так, переважній більшості жінок, що знаходяться в місцях позбавлення волі, найбільш властиві тривожність, депресія, страх, самотність. На відміну від засуджених чоловіків вони виявляють понижено цікавість до суспільно-політичних змін, що відбуваються в країні.

Проте вони більш чутливі до особисто значущих подій і виявляють більшу стійкість, ніж чоловіки, до правил внутрішнього розпорядку і вимог, що пред'являються з боку адміністрації виправної установи.

Останніми роками гостро постала проблема обтяження жінок різними нервово-психічними відхиленнями. До них належать психопатія, алкоголізм, наркоманія, недоумковатість у формі дебільності, травматичні поразки центральної нервової системи.

Наявність перерахованих психічних аномалій знижує їх стійкість до різних стресових ситуацій, перешкоджає розвитку соціально схвалюваних рис особистості, особливо важливих для безболісного входження в пенітенціарний та постпенітенціарний період, послабляє внутрішній контроль поведінки, що сприяє здійсненню ними нових злочинів.

У місцях позбавлення волі засуджені жінки, що мають відхилення в психічному розвитку, особливо важко адаптуються до змінених умов. Вони зустрічаються зі специфічними труднощами, до подолання яких часто бувають психологічно не підготовлені. У результаті у них нерідко виявляються негативні психічні стани, що характеризуються перезбудженням або надмірними гальмівними реакціями. У таких станах засуджені жінки, що особливо мають психічні аномалії, неадекватно оцінюють не тільки життєві ситуації, але і свої вчинки та можуть неправильно реагувати на вимоги адміністрації.

Серед засуджених жінок частіше виявляються такі психологічні розлади: відсутність зацікавленості у своїй долі, настороженість, зосередженість або, навпаки, неухважність, безнадійність, смуток, туга, пригніченість, тривожність перед майбутнім, втома, безсилля, апатія, (або, навпаки, надмірна схвильованість), нерішучість, боязкість або, навпаки, надмірна самовпевненість.

Відмічено, що надія жінки на зміну своєї долі перешкоджає вияву негативних звичок і сприяє пом'якшенню несприятливих чинників, пов'язаних з ізоляцією від суспільства.

Тому особливо важко переживають засуджені жінки відсутність емоційної підтримки з боку сімейного кола у зв'язку з розпадом сім'ї і втратою споріднених зв'язків. Так, у засуджених жінок сім'ї розпадаються в два рази частіше, ніж у засуджених чоловіків, причому нині спостерігається зростання цієї тенденції.

Відсторонення з боку близьких притупляє у жінок властиве їм відчуття обов'язку, послабляє контроль за своєю поведінкою. Жінка починає вважати себе «неповноцінною» і «нікому не пот-

рібною». Ця обставина примушує її шукати будь-яку емоційну підтримку і співчуття тих, що оточують, нерідко украй негативно налаштованих до адміністрації виправних установ.

Важливе місце в повсякденному житті засуджених жінок посідає очікування майбутнього звільнення. Ослаблення або втрата надії на благополучне входження в життя на волі веде до ослаблення адаптивних здібностей жінки, значно ускладнює «звільнення» її від засвоєних функціонально-рольових поведінкових стереотипів «тюремного» середовища, що негативно відбивається на процесі ресоціалізації.

Успішна ресоціалізація багатьох звільнених жінок також ускладнена не тільки тому, що розпалися їх сімейні зв'язки. На жаль, значна частина злочинниць і до засудження не мала постійного житла, так що їм просто нікуди повертатися. Серед таких жінок основну масу становлять ті, які до взяття під варту вели антисуспільний спосіб життя, постійно поневірялися, покинувши рідні місця.

Порівняльний аналіз механізмів психологічного захисту у засуджених жінок у порівнянні з чоловіками показує, що жінки більшою мірою використовують механізм заперечення, за допомогою якого заперечується хворобливе переживання, пов'язане з позбавленням волі, тобто заперечення внутрішньої важливості переживання. Заперечуються також деякі аспекти структури «Я», пов'язані з негативною самооцінкою.

Значно меншою мірою, в порівнянні із засудженими чоловіками, використовується механізм придушення, пов'язаний з довільним виключенням зі свідомості думок, відчуттів, бажань, потягів, що заподіюють біль, сором або відчуття провини.

Меншою мірою використовується також механізм заміщення, пов'язаний з перенесенням роздратування, ненависті, гніву і подібних сильних емоцій на об'єкти менш небезпечні для індивіда.

Провідним механізмом психологічного захисту у засуджених жінок є проекція, що дозволяє зняти з себе переживання відчуття провини і перекласти відповідальність за досконалий злочин на зовнішнє оточення (сім'ю, подруг, школу, умови життя і тому подібне).

Проте співвідношення між звинуваченням зовнішніх обставин і що оточують та визнанням власної провини за злочин –

зворотне в порівнянні з чоловіками, тобто більше половини засуджених жінок визнає свою провину за скоєне.

Засуджені жінки значно більшою мірою, ніж чоловіки, використовують механізм захисту під назвою «формування реакції», або реактивна освіта.

Оскільки реактивна освіта до певної міри пов'язана із засвоєнням соціально схвалюваних цінностей, то навіть підкреслене і надмірне прагнення відповідати загальноприйнятим стандартам, як результат реакції на заборонені імпульси бажання, потяги, вчинки є свідомством більш етичного поведіння жінок у місцях позбавлення волі, ніж засуджених чоловіків.

З метою комплексної експертизи соціально-психологічної готовності засудженої жінки до змін ми звернулись до досвіду Тюремної служби її Величності Королеви Великої Британії, а зокрема до практики системної оцінки правопорушника. Одним з елементів цієї практики є використання анкетної методики системи оцінки правопорушника, розробленою спільно Тюремною Службою та службою пробації Великої Британії.

На цій основі було розроблено наш варіант анкети «Соціально-психологічної експертизи готовності до змін».

Ця анкета надає комплексний аналіз особистості засудженого з урахуванням соціальних і психологічних виявів та особливостей. Такий матеріал дає можливість:

- оцінити, наскільки ймовірним є те, що засуджений вчинить повторний злочин;
- визначити і класифікувати потреби, особистісні характеристики і когнітивно-поведінкові проблеми, що визначають неправну поведінку;
- вимірювати зміни, що відбуваються в період відбування покарання;
- сформулювати напрямки для індивідуальної та групової роботи з підготовки до змін.

Цей опитувальник являє собою центральну частину практичної діяльності, що базується на зборі інформації. А також отримані дані дозволяють планувати роботу з підготовки до змін таким чином, щоб максимально знизити ризик рецидиву.

Це можливо завдяки тому, що у складі «Соціально-психологічної експертизи готовності до змін» показано компоненти, що дозволяють оцінити такі аспекти життя особистості засудженого, як:

– ризик повторного засудження і фактори, що належать до протиправної поведінки (ідентифікація справи, інформація про протиправну поведінку, аналіз правопорушення, оцінка факторів, пов'язаних з протиправною поведінкою, стан здоров'я тощо);

– ризик заподіяння серйозної шкоди собі та іншим людям, ризик втечі та укриття від правосуддя;

– здатність до життя в умовах ув'язнення;

– планування нагляду і відбування покарання (схематичний план сумісний із соціальним портретом правопорушника, початковий план і план перегляду умов нагляду, включаючи умовно-дострокове звільнення, переведення та закінчення строку відбування покарання);

– проблеми, характерні для засуджених жінок.

Тобто система оцінки готовності до змін, що припускає виявлення основних факторів, від яких залежить ризик протиправної поведінки в майбутньому; потенційних перешкод для ресоціалізації, в тому числі наявність соціально-психологічних проблем, з якими можуть стикатися засуджені, вийшовши на свободу.

Отримані результати допоможуть співробітникам усіх зацікавлених служб і організацій розробити програму (індивідуально для кожної засудженої), спрямовану на корекцію виявлених у ході запропонованої системи оцінки проблем з метою підготовки засуджених до життя на волі.

Методика передбачає збір інформації за допомогою співбесіди з засудженою, використання додаткової інформації (отриманої від начальника загону та інших зацікавлених співробітників і служб) і матеріалів справи.

Метою проведення інтерв'ю із засудженою є отримання інформації про її спосіб життя і протиправну поведінку, яку не можна отримати з інших джерел; визначення ставлення засудженої до свого злочину і фактори ризику в її ресоціалізації.

Співбесіда проводиться за такими розділами:

1. Житлові умови.

2. Освіта, спеціальність, можливість працевлаштування.

3. Матеріальний дохід і планування бюджету.
4. Стосунки з людьми.
5. Вплив кримінальної субкультури.
6. Зловживання наркотиками.
7. Зловживання алкоголем.
8. Емоційне благополуччя.
9. Когнітивно-поведінкові особливості.
10. Особливості світогляду.

Беручи до уваги результати проведеного нами дослідження, ми вважаємо, що у процесі підготовки до змін, первинною повинна стати робота з особистістю жінки, а робота щодо формування соціально важливих навичок – вторинною.

І, якщо взяти за основу отримані нами результати, в роботі з особистістю засудженої жінки ми повинні бути готові до трьох основних проблем:

- 1) відсутність мотивації до зміни життя;
- 2) низький рівень інтелекту, нерозвинену уяву, вузьке коло інтересів, відсутність навичок отримання знань;
- 3) низький рівень психологічної активності.

Це коло проблем, характерне для досить великої кількості засуджених жінок, надто ускладнює корекційну роботу. Тому вся робота повинна бути поділена на три етапи [3, с. 56].

На першому етапі проводиться робота з позначеними вище проблемами. У результаті ми повинні отримати сформовану мотивацію до зміни, готовність до дій стосовно зміни свого життя, підвищення психологічної активності і формування основних навичок навчання (зокрема, роботи з уявою, вміння знаходити варіанти вирішення завдань і оцінювати перспективи).

Рішення перших двох проблем дозволяє нам природним шляхом перейти до формування соціально важливих навичок, тому що відразу за появою мотивації до зміни постає питання про можливі способи і засоби зміни власного життя, а також мотивація до засвоєння нових необхідних умінь. Рішення третини проблеми дозволяє вести роботу з навчання в менші терміни і з більшою ефективністю, створює базу для засвоєння матеріалу наступних тренінгів.

Формуванню мотивації до зміни життя сприяє проведення когнітивно-поведінкових тренінгів, в яких порушуються такі теми:

- життя до і після злочину;
- прийняття відповідальності за скоєний злочин;
- усвідомлення причини наслідків скоєного злочину;
- можливості повторного злочину і фактори ризику, пов'язані з цим.

На другому етапі слід переходити до формування вмінь і навичок, які дозволяють змінювати життя, управляти цими змінами, домагатися своїх цілей. У першу чергу, слід звернути увагу на навички планування та проектування. У формуванні мотивації до таких, здавалося б, абстрактних речей слід звернутися до проблем, які хвилюють засуджених жінок – це влаштування особистого і трудового життя.

Немає сенсу формувати навички проходження співбесіди щодо влаштування на роботу до того, як будуть сформовані навички розуміння своїх бажань і оцінки своїх можливостей. Інакше ми знову будемо стикатися з поширеним випадком, коли жінка, пройшовши додаткове навчання і влаштувавшись на роботу, через деякий час залишала її і поверталася до кримінальної діяльності, тому що не знаходила в роботі можливості реалізувати себе.

Тому на другому етапі найбільш доцільно вести роботу з формуванням картини майбутнього, формувати навички визначення мети й планування, створювати різні сценарії майбутнього, виявляти найбільш привабливі, робити об'єктивні комплексні характеристики тих чи інших можливостей. Підсумком такої роботи стане визначення ресурсів і обмежень особистості, які допомагають або ускладнюють досягнення цілей, а також формування перших кроків на шляху до змін (наприклад, розпочати роботу з самоосвіти, вчитися контролювати свої емоції).

Третій етап роботи логічно було б присвятити розкриттю і поповненню ресурсів та подолання обмежень. Це може бути робота з розвитку соціально значущих навичок, таких як працевлаштування на роботу, побудова близьких стосунків, засвоєння різних способів вирішення проблем, планування бюджету та ін. Так само цей етап може включати в себе роботу з підтримки вже започаткованих змін.

Висновки та перспективи подальшого дослідження полягають у тому, що робота щодо зниження рівня рецидивної злочинності серед жінок та підготовка до змін стане більш ефективною в тому випадку, якщо ми розпочнемо з рішення глибинних особистісних проблем і тільки потім поступово перейдемо до практики навчання конкретним навичкам.

Список використаних джерел

1. Серябрякова В. А. Преступность среди женщин как объект криминологического изучения. Москва, 1975, С. 30–31.
2. Мірошніченко О. М. Проблеми самоактуалізації жінки в гуманістичній психології. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Психологія. Київ, 2004. Випуск 20. С. 36–38.
3. Психологическая коррекция осужденных женщин / под. ред. М. А. Митрушичева, Л. В. Дмитриенко, И. И. Енькова. Владивосток, 2003. 165 с.

Miroshnychenko O. M.,

Ph.D in psychological, docent,

Head of Department of Psychology,

Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

GENDER-ORIENTED APPROACH TOWARDS SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND CORRECTIVE WORK WITH CONVICTED WOMEN

This article deals with the problems related to the gender-sensitive approach while working with convicted women and the peculiarities of organizing of socio-psychological diagnosis and correction work concerning convicted women at different stages of serving a criminal sentence.

Women's criminality is a separate topic for research because of its originality and specifics of the structure of the crimes committed, its impact on society, its ethical and psychological atmosphere, and other components. The similar situation reflects the relative increase in crimes committed by women and an enhancement of their part in the structure of the total number of crimes.

On this basis, a version of the questionnaire "Socio-psychological examination of readiness for changes" was developed. This questionnaire provides a comprehensive analysis of convict's personality, taking into account social and psychological manifestations and peculiarities.

Received data also give an opportunity to plan the work concerning preparing for changes in such a way that help to minimize the risk of relapse as much as possible. To identify and to classify the needs, personal characteristics and cognitive and behavioral problems that determine an unlawful behavior. To formulate directions for individual and group work concerning preparing for changes.

The results will help the staff of all interested services and organizations to develop a program (individually for each convict) aimed at correcting the problems identified during the proposed system of assessment, in order to prepare convicts for life at will.

Thus, the work concerning preparing for changes will become more effective if we begin with solving the deep personal problems and only then we gradually move on to the practice of learning some specific skills.

Prospects for further research are that the work on reducing the level of recidivism among women and preparing for change will become more effective if we begin with the solution of deep personal problems and only then we will gradually move on to the practice of learning specific skills.

Key words: *gender-oriented approach, convicted women, correctional work, socio-psychological readiness, mechanisms of psychological protection.*

References

1. Seriabriakova, V. A. (1975), *Criminality among women as an object of criminological studying*. Moscow, pp. 30–31.
2. Miroshnychenko, O. M. (2004), "Problems of woman's self-actualization in humanistic psychology". *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv*. Psychology. Issue 20. pp. 36–38.
3. *Psychological correction of convicted women* (2003) / under ed. of Mitrushichev, M. A., Dmitriyenko, L. V. and Yenkov, I. I., Vladivostok, 165 p.

УДК 316.6

Настояща У. В.,

старший викладач кафедри психології,

Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

**ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ
У СЕРЕДОВИЩІ ЗАСУДЖЕНИХ В УСТАНОВАХ
ВИКОНАННЯ ПОКАРАНЬ ТА СЛІДЧИХ ІЗОЛЯТОРАХ
ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ
СЛУЖБИ УКРАЇНИ**

У статті досліджено причини виникнення конфліктів у середовищі засуджених в установах виконання покарань. Визначено процедуру контролю конфліктних ситуацій як одну з конфліктних компетенцій працівника пенітенціарних установ. З'ясовано, що найбільш типовими порушеннями серед засуджених, що відбуваються покарання у виді позбавлення волі, є розпалювання конфліктів. Розглянуто, що вміння запобігти та приборкати конфлікти є основною навичкою персоналу органів та установ виконання покарань, що працюють із засудженим, та формує професійну компетентність працівника Державної кримінально-виконавчої служби України.

Встановлено, що підвищення ефективності соціальної та психологічної роботи в місцях позбавлення волі забезпечується шляхом проведення заходів щодо адаптації засуджених, що сприяють скороченню рецидивів злочинів, підвищенню професійної компетентності персоналу та уникненню конфліктних ситуацій у місцях позбавлення волі.

Ключові слова: *конфлікт, конфліктна компетентність, причини та динаміка конфліктів, установи виконання покарань, слідчі ізолятори, засуджені.*

Постановка проблеми. Конфлікт як явище властиве будь-якому соціальному організму. Однією з найнебезпечніших тенденцій сучасного розвитку суспільства стало помітне збільшення кількості та деструктивності соціальних конфліктів на самих різних його рівнях. Не оминило це і середовище засуджених, де конфлікти є кримінально небезпечним явищем, оскільки дестабілізують оперативну обстановку, сприяють здійсненню агресивних кримінальних діянь. Додатково все це посилює затягнутий період реформування пенітенціарної системи, що розпочався з 2016 року [9] із затвердження низки наказів, в основі яких є покращання умов перебування в місцях позбавлення волі засуджених, дотримання їх прав і гуманізації кримінального-виконавчого механізму [10], що мало привести до поліпшення психологічного клімату в колективах засуджених та позитивного стану оперативної обстановки в

колоніях та слідчих ізоляторах. Однак результатом цієї реформи спостерігається тенденція збільшення злочинів у місцях позбавлення волі, які за своїми наслідками відрізняються особливою жорстокістю та тяжкістю. Жертвами злочинів у виправних установах є не тільки засуджені, наприклад, нещодавній випадок вбивства у Криворізькій ВК № 80 у серпні 2018 року [11] або ж минулорічний у серпні 2018 року в Чернігівському слідчому ізоляторі [12], а й співробітники колоній.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Причини виникнення конфліктних ситуацій у колективах працівників, і в тому числі в установах виконання покарань як серед персоналу виправних закладів, так і в колективах засуджених досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: М. А. Антипіна [1], Ф. Е. Василюк [2], О. М. Писарев [3], В. П. Москалець [4], А. П. Слепов [5], В. В. Сулицький [6], Г. М. Федоришин [7], Г. Г. Шиханцев [8] та ін.

Формування цілей статті полягає у дослідженні причин виникнення конфліктів у середовищі засуджених в установах виконання покарань та слідчих ізоляторах Державної кримінально-виконавчої служби України.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом збільшилася кількість нападів на представників адміністрації колоній. Пам'ятаємо резонансний випадок в Одеському слідчому ізоляторі в серпні 2017 року із жорстоким вбивством жінки, молодшого інспектора установи. За даними слідчих у кожному із випадків між в'язнями відбувався конфлікт, який переріс у бійку, що призвела до трагічних наслідків. Також з'ясувалося, що інцидент стався завдяки тому, що співробітники установи не забезпечили належний нагляд та контроль за поведінкою ув'язнених. Отже, причина більшості надзвичайних ситуацій у місцях позбавлення волі, як правило, є конфлікт.

На думку А. П. Слепова, конфлікт за своєю психологічної сутністю – це емоційно забарвлене зіткнення суперечливих поглядів, думок, інтересів, прагнень людей і їх спільнот, що має характер протиставлення [5].

Достатньо повне розуміння причин конфліктів в середовищі засуджених, передбачення ходу розвитку конкретних суперечностей, професійно грамотне використання способів вирішення або

локалізації конфліктів, а також засобів їх запобігання впливають на організацію управління в установах виконання покарань та слідчих ізоляторах.

Аналізуючи вищесказане, розуміємо необхідність щодо більш детального вивчення конфліктів у середовищі засуджених, проведення психологічного дослідження за допомогою комплексу діагностичних методик, спрямованих на вивчення особливостей конфліктів серед осіб, засуджених до позбавлення волі, пошуку нових форм і методів їх запобігання та конструктивного вирішення. Вивчення цього питання не повинно покладатись тільки на психологів установи, воно повинно вивчатись та вирішуватись усіма представниками колонії, на яких покладено обов'язок виправлення та ресоціалізації засуджених, а також осіб, які відповідають за підтримання нормальної оперативної обстановки.

Конфлікти серед осіб, які відбувають покарання у виправних колоніях, являють собою важливу психологічну проблему, що має яскраво виражене практичне значення, оскільки вплив на особистісну сферу засуджених осіб направлено на переорієнтацію їх протиправної поведінки і вироблення стійкої правослухняної поведінки.

У ході аналізу реальних конфліктних ситуацій було виявлено, що об'єктивною основою конфліктів є незадоволеність значної частини засуджених матеріальними, побутовими умовами, сусідство із певною категорією засуджених у відділеннях, а також сукупністю соціальних і психологічних відмінностей серед засуджених та структурних проблем організації позбавлення волі.

Суб'єктивними причинами конфліктів є недостатня управлінська підготовка частини керівників, начальників відділень соціально-психологічної служби з точки зору ефективного управління в повсякденних умовах, недотримання прав засуджених, порушення справедливості під час організації діяльності засуджених, слабкий облік начальниками відділень соціальних характеристик засуджених.

Характер і динаміка конфліктів у засуджених опосередковані специфікою їх середовища, особливостями їх соціальної взаємодії. Найбільш частими у взаєминах засуджених є такі види конфліктів, як організаційно-управлінські, соціально-діяльні, а значно меншою мірою – структурно-ієрархічні і ціннісні.

Особливе значення для успішного регулювання конфліктів набуває конфліктна компетентність керівного складу, що являє собою сукупність здібностей, знань, умінь і навичок виявлення, управління та регулювання конфліктів з їх утриманням у конструктивній фазі, а також володіння способами і методами недопущення деструктивних конфліктів у середовищі засуджених.

Якщо взяти до уваги результати дослідження М. А. Антипиної та О. І. Зинурової, то можна зазначити, що підвищення конфліктної компетентності та культури ділового спілкування начальника відділення, навчання їх методам діагностики конфліктних ситуацій і способів поведінки в таких ситуаціях сприяє зниженню використання ними стратегій відкритого суперництва в 2,1 рази, при одночасному збільшенні використання стратегій компромісу та уникнення конфлікту приблизно в 1,2 рази. Для підвищення компетентності співробітників автори пропонують проведення соціально-психологічного тренінгу у вигляді ситуаційно-рольової гри, що дозволяє виробити у начальників відділень початкові навички конструктивної поведінки в конфлікті, зменшити частоту застосування ними стратегії суперництва при одночасному збільшенні частоти використання стратегій співпраці й уникнення конфлікту. А як одним із шляхів запобігання конфліктів у засуджених може бути робота над зміною ситуації, ієрархічної структури суспільства засуджених: переміщення найбільш «конфліктних» з них в інші відділення [1].

Взагалі місця позбавлення волі – це екстремальні умови перевірки людини на стійкість та її виживання, вміння захистити себе й вижити в цих умовах. Саме тому особливості особистості є умовою адаптації людини в умовах цих установ. Викривлення особливостей особистості в засуджених під час перебування в установах виконання покарань призводять до проблем адаптації, проблем взаємодії, конфліктів з оточенням, поглиблення внутрішньо особистісних конфліктів [3].

Конкретні події в житті людини, як зазначає Ф. Є. Василюк, можуть викликати одночасно стрес, фрустрацію, конфлікт і кризу. Конкретна критична ситуація має складну внутрішню динаміку, в якій різноманітні типи ситуацій взаємодіють один з одним через внутрішній стан, поведінку і його об'єктивні наслідки.

Конфлікт можливий лише за наявності в індивіда складного внутрішнього світу та актуалізації цієї складності. Критична конфліктна ситуація настає тоді, коли свідомість стикається із суперечністю мотивів, яка є суб'єктивно не вирішуваною [2].

Такі науковці, як Г. Г. Шиханцев, В. П. Москалець, В. В. Сулицький, Г. М. Федоршин, вважають причиною виникнення конфліктів у середовищі засуджених певні періоди знаходження в місцях позбавлення волі, коли йдеться про зміну психічних станів [4; 6; 7; 8] необхідність володіння співробітниками установ виконання покарань цими знаннями зменшить частоту виникнення конфліктних ситуацій.

1. Період адаптації, коли особа повністю усвідомила невідвротність процесу відбування покарання і змирилась з новими умовами, в які вона потрапила. Цей період триває 3–4 місяці, може розтягнутись до півроку. У цей період засуджений особливо гостро відчуває обмеженість власних потреб, необхідність зміни поведінки згідно з правилами внутрішнього розпорядку, що у свою чергу викликає в одних осіб стан підвищеної дратівливості, а в інших виявляється станом пригніченості. Цей психічний стан характеризується процесом ломки раніше усталених стереотипів життя, що виникає під впливом режиму установ виконання покарань. Засуджений повинен змінюватись, підстроюватись під режим колонії, дотримуватись правил, що диктує нормативно-правова база установи. Все це веде до виникнення різних негативних емоцій, зниження життєвої активності, пригніченості, підвищеної збудливості, виявам дратівливості. Підвищення збудливості приводить до різноманітних зривів, порушень режиму умов тримання, розпалювання конфліктних ситуацій тощо. Всі ці зміни в емоційному стані відбуваються допоки в засудженого не виробляться якості, необхідні в нових умовах перебування.

2. Період розвитку та виявлення інтересів до нових умов життя. Цей період характеризується появою та розвитком позитивних станів, емоцій, які викликають підвищену психічну активність у засудженого. Виникають нові інтереси, такі як активна участь у житті колективу засуджених, організація дозвілля в умовах несвободи, спроби налагодження стосунків з родичами тощо. У цей період засуджений прагне виявити себе серед інших

засуджених, зайняти певну нішу в ієрархії світу засуджених, завоювати авторитет. Здебільшого засуджені не прагнуть змінити деструктивну поведінку на позитивну і намагаються завоювати собі авторитет спробами розпалювання конфліктних ситуацій, демонстрацією власної сили у бійках, гноблення та приниження інших засуджених. Якщо засуджений позитивно ставиться до вимог адміністрації та не виявляє супротив під час проведення соціально-виховної та психологічної роботи із засудженими, то це сприяє появі нового кола інтересів, розширення структури виконуваних соціальних ролей, що сприяє позитивній зміні психології засуджених, зменшення конфліктності.

3. Період поєднання зовнішнього впливу із самовихованням. У цей період засуджений ставить цілі у своєму житті, планує шляхи їх досягнення, в деяких особливо позитивно спрямованих засуджених з'являється провина за скоєний злочин та велике бажання відшкодувати заподіяну шкоду постраждалій стороні. Конфлікти у цьому періоді мінімальні.

4. Період, що передує звільненню. Очікування звільнення часто супроводжується переживанням ймовірних труднощів, які можуть очікувати в нових умовах (у сім'ї, на роботі тощо), а тому можуть розвиватися психічні стани пригніченості, підвищеної дратівливості; амбівалентність тощо. У цей період спостерігається збільшення конфліктних ситуацій.

5. Прагнення до лідерства, продемонструвати свою силу, підвищена емоційна збудливість окремих засуджених. Більшість учасників реальних конфліктів є носіями акцентуованої свідомості, в якій суперечності, що виникли, відображаються в емоційно конфліктній формі. Можливе при цьому «звуження свідомості» пригнічує в індивідах відчуття здорового глузду, веде до неадекватної оцінки можливих наслідків конфлікту, а перемога над опонентом часто виявляється «пірровою перемогою».

6. Низький культурний рівень більшості засуджених, не бажання дотримуватись правил спільного проживання.

7. Негативне ставлення до праці та бажання привласнити продукти чужої праці тощо.

Також можна виділити ще декілька причин виникнення конфліктів у середовищі засуджених:

1) замкненість середовища та обмеженість спілкування; обмеженість соціально корисних зв'язків та шляхів задоволення нагальних потреб; низький соціальний статус особистості; нестабільність складу засуджених;

2) належність засуджених до різних груп, труднощі з адаптацією, підвищена напруженість;

3) моральна та соціальна занедбаність більшості засуджених;

4) розлади психічного здоров'я, наркоманія, алкоголізм, деградація особистості; невміння вирішувати стресові ситуації.

Знання та розуміння основних причин, що сприяють виникненню конфліктних ситуацій, входять до компетентностей персоналу Державної кримінально-виконавчої служби та разом з цим співробітник установи повинен вміти тримати контроль над конфліктними ситуаціями, що складається з низки процедур:

– оперативного обміну достовірною інформацією про інтереси, наміри і передбачувані дії учасників можливого конфлікту;

– стриманість усіх дій, здатних додати конфліктній ситуації некерований характер;

– підключення до вирішення конфлікту неупереджених третіх сторін;

– виявлення і використання всіх можливостей взаємоприйняттого вирішення конфлікту;

– створення і підтримка атмосфери ділового партнерства, уникнення постконфліктного негативного емоційного протистояння.

Профілактика конфліктів серед засуджених є важливим напрямком роботи адміністрації установ виконання покарань. Це завдання ускладнюється тим, що в місцях позбавлення волі зосереджений самий важкий з психолого-педагогічної точки зору контингент, що призводить до значного рівня конфліктності.

Не завжди в умовах установ виконання покарань та слідчих ізоляторів вдається вчасно виявити конфлікти, що пояснюється їх прихованим характером. Це завдання полегшує вміння використовувати соціально-психологічні методи для вивчення конфліктів. Основні з них: бесіда; метод узагальнення незалежних характеристик; аналіз документів; анкетування; аналіз результатів діяльності; колективна дискусія; соціометричні опитування; тести та моделювання.

Розглядаючи проблему конфліктів в місцях позбавлення волі, слід зазначити, що умови ізоляції засуджених від суспільства, посилена регламентація життєдіяльності, примусове одностатеве спілкування – це фактори, які збільшують імовірність виникнення конфліктних ситуацій.

У свою чергу, в місцях позбавлення волі можна виділити ще низку не менш важливих причин конфліктів:

1) конфлікти, пов'язані з недоліками в організаційній та виробничій діяльності в установах виконання покарань та слідчих ізоляторах, несприятливими умовами праці та побуту засуджених;

2) конфлікти, обумовлені помилками, які допущені під час комплектування колективу засуджених, підборі та розстановці активу, а також послабленням виховної роботи серед засуджених;

3) конфлікти, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями окремих особистостей (підвищена самооцінка, егоїзм, хворобливе самолюбство, різкість у спілкуванні з оточенням, жорстокість, бездушність, аморальність, нездоровий інтерес до азартних ігор, схильність до алкоголізму та наркоманії тощо).

Значно впливають на рівень конфліктності нездорова морально-психологічна обстановка (пригнічений настрій, кругова порука, паразитизм), наявність негативно спрямованих груп та окремих засуджених.

До створення конфліктних ситуацій у місцях позбавлення волі, як показує практика, найбільш схильні засуджені, вік яких коливається від 18 до 25 років та які відбувають покарання за насильницькі злочини. Мотив усіх конфліктів у цьому середовищі засуджених – прагнення задовольнити свої егоїстичні потреби.

Висновки. Розглядаючи конфлікти, потрібно пам'ятати, що немає універсального способу для їх вирішення. Кожний конфлікт по-своєму неповторний, але у той же час є типові риси цього соціального явища. Саме тому необхідно під час вирішення конфліктів враховувати всі обставини, що могли викликати конфліктну ситуацію. Під час їх вирішення слід застосовувати різні способи вирішення залежно від особливостей учасників, причин, стадій розвитку конфлікту тощо. Спільним у конфліктах засуджених є їх криміногенна сутність, яка диктує необхідні з точки

зору права і моралі дії співробітників – аналіз ситуації і своєчасне прийняття заходів з метою їх ліквідації.

Таким чином, персонал пенітенціарних установ повинен передбачати виникнення таких ситуацій, володіти технікою їх вирішення. Ми розуміємо, що повністю виключити виникнення конфліктних ситуацій в установах виконання покарань та слідчих ізоляторах неможливо, проте запобігти конфліктам у середовищі засуджених і мінімізувати їх негативні наслідки необхідно.

Список використаних джерел

1. Антипина М. А., Зиннурова О. И. Особенности конфликтов в среде осужденных и их регулирование в местах лишения свободы. *Студенческий научный форум*: матер. V международной студенческой электронной науч. конф. 2013. URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/8962.pdf> (дата обращения 24.09.13).

2. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций), Москва. 1984. 200 с.

3. Писарев О. М. Психология пенитенциарного социума: учеб. пособ. для начального профессионального образования, переподготовки и повышения квалификации сотрудников уголовно-исправительной системы. 2-е изд., Томск: Диво. 1984. 200 с.

4. Москалец В. П. Психология суїциду. Івано-Франківськ: Плай. 2002. 248 с.

5. Слепов А. П. Предупреждение насильственных преступлений, совершаемых осужденными в исправительных колониях: автореферат дис. ... канд. юрид. наук. Рязань. 2008. 22 с.

6. Сулицкий В. В. Аффекты и суицидальные реакции осужденных мужчин. *Практична психологія та соціальна робота*. Одеса. 1999. № 6. С. 34–35.

7. Федоришин Г. М. Пенітенціарна психологія: курс лекцій, Івано-Франківськ: Плай. 2004. 104 с.

8. Шиханцев Г. Г. Юридическая психология: учебник для вузов. Москва: Зеркало. 1998. 352 с.

9. Про затвердження плану дій з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року Державної кримінально-виконавчої служби України: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2015 р. № 1393-р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1393-2015-p>

10. Про схвалення Концепції реформування (розвитку) пенітенціарної системи України: Розпорядження кабінету міністрів України від 13 вересня 2017 р. № 654-р. Київ. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/654-2017-p>.

Nastoyashcha U. V.,

Senior Lecturer at the Department of Psychology,
Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

**CAUSES OF CONFLICTS ARISING IN THE PRISONERS'
ENVIRONMENT IN THE INSTITUTIONS OF PENALTIES
COMPLETION AND INVESTIGATIVE DETENTION
FACILITIES OF THE STATE CRIMINAL-EXECUTIVE
SERVICE OF UKRAINE**

The article deals with the causes of conflicts in the prisoners' environment in penitentiary institutions and investigative detention facilities of the State Penitentiary Service of Ukraine, and as one of the forms of prevention as joint activities and staff criminal competence of colonies and detention centers. The article gives the views of various scholars on the nature of conflicts emergence and the reasons that serve this phenomenon. Methods and forms of conflict prevention are considered. It describes a number of procedures for controlling conflict situations as one of the penitentiary institution conflicting competences.

On the basis of practical data and empirical research of scholars, a number of main conflicts causes among convicts and ways to prevent them are presented. An analysis of the evidence suggests that the most typical violations among convicts serving sentences in the form of imprisonment are the incitement of conflicts. Increased emotional excitability of individual convicts contributes to the occurrence of this phenomenon. Most of the participants in the conflicts are carriers of accented consciousness, in which there are contradictions and they are reflected in an emotional-conflict form. In this case, the possible "narrowing of consciousness" suppresses in individuals a sense of common sense, leads to an inadequate assessment of the possible consequences of the conflict, and victory over the opponent often turns out to be "Pyrrhic victory". The ability to prevent and stop conflicts is a basic skill of the penitentiary organs and institutions staff that work with convicts and it is a part of the conflicting competencies of the State Criminal Execution Service employee of Ukraine.

But it is not always possible in the context of penitentiary institutions and investigative isolators to identify conflicts in time, which is explained by their latent character. This task facilitates the ability to use socio-psychological methods for studying conflicts, also described in this article.

Improving the effectiveness of social and psychological work in places of deprivation of liberty, taking various measures to adapt prisoners and reduce relapse of crime, increase the conflict competence of staff forces to take into account all the groups of factors that affect the emergence of conflict situations in places of deprivation of liberty.

Key words: conflict, conflict competence, reasons and dynamics of conflicts, penitentiary institutions, investigative isolators, convicts.

References

1. Antipina, M. A. Zinjurova, O. I. (2013), "Peculiarities of Conflicts in the Convicted Circle and Their Regulation in Prison Areas", *V International Student Electronic Scientific Conference Student Scientific Forum*, available at: <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/8962.pdf> (24.09.13).
2. Vasilyuk, F. E. (1984), *Psychology of Experiences (Analysis of Overcoming Critical Situations)*, Moscow.
3. Pisarev, O. M. (2007), *Psychology of penitentiary society: study. way. for initial vocational education, retraining and advanced training of employees of the correctional system*, 2nd ed., DIVO, Tomsk.
4. Moskalets, V. P. (2002), *Psychology of Suicide*, Play, Ivano-Frankivsk.
5. Slepov, A. P. (2008), *Prevention of violent crimes committed by convicts in correctional colonies*, cand. legal sciences. Ryazan.
6. Sulitsky, V. V. (1999), "Affects and Suicidal Reactions of Convicted Men", *Practical Psychology and Social Work*, Odesa.
7. Fedorishin, G. M. (2004), *Penitentiary Psychology: a Course in Lectures*, Play, Ivano-Frankivsk.
8. Shikhantsev, G. G. (1998), *Legal psychology: studies. for universities*, Mirror, Moscow.
9. Ukraine (2015), *On Approval of the Action Plan for Implementation of the National Strategy for Human Rights for the Period until 2020*, Order of the Cabinet of Ministers of dated November 23, No. 1393-p, available at: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1393-2015-p>.
10. Ukraine (2017), *On Approval of the Concept of Reforming (Development) of the Penitentiary System of Ukraine*, Breakdown of the Cabinet of Ministers of rom September 13, No. 654-r, Kyiv, available at: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/654-2017-p>.

УДК 378.6

Педорич А. В.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін,

Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ЧИТАННЯ ЛЕКЦІЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто питання активізації пізнавальної діяльності студентів під час читання лекцій у закладах вищої освіти. Досліджено використання на практиці різних видів нетрадиційних лекцій: проблемна лекція, лекція-провокація (лекція із запланованими помилками), лекція на двох, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, лекція-консультація, лекція-діалог.

Розкрито особливості сприйняття лекційного матеріалу через призму використання принципів осучаснення традиційної лекції. Експериментально виявлено особливості протікання проблемної лекції, лекції-провокації, лекції-візуалізації молодіжною аудиторією денної форми навчання і більш дорослою аудиторією слухачів заочної форми навчання та курсів підвищення кваліфікації. Запропоновано варіанти порад під час проведення лекційних занять у закладах вищої освіти залежно від специфіки аудиторії.

Ключові слова: лекція, принципи контекстного навчання, проблемна лекція, лекція-провокація, лекція на двох, лекція-візуалізація, лекція-прес-конференція, лекція-консультація, лекція-діалог.

Постановка проблеми. Лектор, починаючи з Середньовіччя, був провідною фігурою в системі вищої освіти, проте нині це твердження піддали критиці не тільки з боку відомих експертів у сфері освіти, а й з боку студентів. Загальне зниження інтересу студентів до пізнання і навчання призвело до того, що можна почути, як деякі студенти називають лекції «марними». Адже найчастіше у закладах вищої освіти використовують традиційні лекції презентуючого характеру, коли метою є виклад максимального обсягу навчального матеріалу за відведений час. Така лекція, як правило, має суто інформаційний характер і побудована переважно на активності викладача, а не студентів, тому є реальна потреба в активізації сприйняття студентами навчального матеріалу під час лекційних занять.

У світлі активного впровадження нових інформаційних технологій інформаційна роль лекції перестає бути основною, проте посилюється її мотиваційна, оціночна, розвиваюча, методологіч-

на, виховна функція. Неодноразово порушувалося питання про заміну лекцій сучасними інформаційними системами та технозаборами, а викладачів – оптимізувати.

Однак потрібно пам'ятати, що лекція – форма живого безпосереднього контакту, взаємодії лектора з аудиторією і їй немає адекватної заміни, хоча час такого спілкування може бути скорочено або збільшено, а його характер повинен набувати рис дискусії, відкритого мислення і творчості [4, с. 189].

Лекційна форма роботи дозволяє використовувати харизму лектора, його емоційний стан у момент читання лекції. Таким чином лектор особисто може незрівнянно більш переконливо, ніж загальний виклад матеріалу для всіх підручників або електронних посібників, розкрити ідеї гуманізму, патріотизму, служінню потребам суспільства, громади, громадянського обов'язку, особистісної відповідальності і т. ін. [6, с. 40].

Ми впевнені, що вдале використання методів та технологій, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів у закладах вищої освіти, що урізноманітнюють традиційну лекційну систему навчання, підвищує результативність навчання, сприяє розвитку та творчій активності студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми проведення лекцій у закладах вищої освіти досліджені багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими, серед яких: А. О. Галай, Л. В. Головка, В. Г. Казаков, Л. Г. Кайдалова, Л. В. Кондрашова, К. В. Корсак, А. І. Кузьмінський, П. Г. Лузан, В. К. Марігодов, О. В. Михайличенко, Л. Ф. Панченко, О. О. Тележкіна, В. П. Черних, М. М. Фіцула та інші. Однак особливості проведення лекційних занять на сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні недостатньо досліджені.

Останнім часом лекційні години за багатьма навчальними дисциплінами скоротилися. Це пов'язано з акцентуванням на самостійну роботу студентів, збільшення кількості годин для позааудиторного навантаження. Частково проблема зменшення кількості лекційних годин компенсується великою кількістю як друкованих, так і електронних джерел інформації, звідки студент самостійно може почерпнути знання. У зв'язку з цим інформаційна функція лекції перестає бути провідною, поступаючись

місцем розвиваючій. Завдання лектора в сучасних умовах – не просто видавати готовий матеріал, а спонукати студента до пошукової діяльності, навчити його думати, міркувати.

Формулювання цілей статті (постановка завдань) полягає у дослідженні шляхів удосконалення лекційних занять у закладах вищої освіти шляхом впровадження в навчальний процес різних методичних підходів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Інформатизація освіти не означає відмову від лекції як форми організації навчання у вищій школі. Слід вести мову тільки про те, що необхідно шукати шляхи утвердження цієї класичної форми організації навчання із врахуванням нових реалій [8, с. 74].

Перебудова системи освіти висуває нові вимоги до особистості педагога, методів і технологій викладання. Формується нова ситуація взаємодії викладача та аудиторії у всіх видах навчально-пізнавальної діяльності, перш за все, в лекційній. Педагог в усі часи був не тільки передавачем інформації, а й впливав на людей змістом і силою свого слова.

Під час читання лекцій викладач постійно повинен пам'ятати про те, що дорослі студенти і слухачі хочуть не тільки засвоїти зміст навчального матеріалу з дисципліни, передбачений навчальною програмою, зрозуміти теоретичні викладки, закономірності та механізми процесів і явищ, а й очікують вияв особистої думки викладача в окремих проблемних питаннях.

Слід враховувати й ті обставини, що дорослі більш зацікавлені в конкретному вирішенні практичних проблем, ніж в отриманні загальнотеоретичної інформації. Якщо вони розуміють, що цілі і зміст дисципліни відповідають їхнім потребам, то вони повністю приймають відповідальність за навчання на себе.

Тривалий час передача навчальної інформації здійснювалася в основному у формі традиційної лекції. Психолого-педагогічними дослідженнями встановлено, що традиційна лекція являє собою процес передачі знань у готовому вигляді. Традиційну лекцію робить успішною використання таких пунктів:

а) використання сучасних технічних засобів навчання (діафільми, кінофільми, відеоматеріали, дисплеї, гнучкі автоматизовані системи і т. ін.);

б) застосування тестового контролю знань (тести можуть бути використані як вхідний контроль знань – для визначення вихідних знань перед викладом лекційного матеріалу, так і вихідний контроль знань – для виявлення ступеня засвоєння змісту навчального матеріалу в кінці лекції).

Лекції в традиційному розумінні – це послідовний виклад змісту курсу, що, як правило, вже зроблено в хороших підручниках. Викладач у ролі лектора може дати лише авторську інтерпретацію підручника. Цей спосіб відомий всім, хто отримувач вищу освіту. Але подібна форма занять викликає явне стомлення слухачів і знижує інтерес до навчання. У зв'язку з цим виникла нагальна потреба в розробці та використанні в навчальному процесі нових форм і методів активного контекстного навчання (аналіз конкретних ситуацій, ігрове проектування, мозкова атака, розігрування ролей, навчально-ділові ігри та ін.) І в удосконаленні, активізації, трансформації, видозміні традиційних форм лекцій. Адже в умовах, коли розвивається вся система вищої освіти, змісту навчання і форми вивчення змісту – проведення лекцій не може залишатися традиційною, незмінною.

В основі нетрадиційних форм лекцій лежать такі принципи контекстного навчання:

а) принцип проблемності. Цей принцип передбачає подання навчального матеріалу у вигляді проблемних ситуацій і залучення слухачів у спільний аналіз та пошук рішень. Проблемний зміст лекції має передаватися в проблемній формі;

б) принцип ігрової діяльності. Для активізації слухачів доцільно використовувати ігрову діяльність за допомогою ігрових процедур: розігрування ролей, мозкової атаки, бліц-гри і т. ін. Застосування їх на початку лекції сприяє зняттю емоційної напруги, створення творчої атмосфери та формування пізнавальної мотивації. Досвід останніх десятиліть підтвердив, що використання гри не повинно обмежуватися періодом дитинства. Нині успішно впроваджуються в практику навчання й управління ділові ігри, що дозволяють у формі ділової гри вирішувати серйозні професійні завдання як навчального, так і дослідницького плану;

в) принцип діалогічного спілкування. Активізація лекції передбачає використання певних методичних прийомів включення

слухачів у діалогічне спілкування, що відбувається у вигляді зовнішнього і внутрішнього діалогу;

г) принцип спільної колективної діяльності. Проведення невеликих дискусій у ході лекції під час аналізу і вирішення проблемних ситуацій дозволяє створити активну, творчу та емоційно позитивну атмосферу. При цьому створюються умови самоорганізації колективної діяльності студентів;

д) принцип двоплановості. Двоплановість виявляється під час впровадження в лекцію ігрових елементів. У цьому випадку здійснюється два плани: перший план – умовний, ігровий; другий план – реальний, спрямований на формування і розвиток умінь і навичок за фахом [2, с. 38–41; 7, с. 32–74].

Для того, щоб зробити процес навчання цікавим і ефективним, педагоги застосовують свої професійні хитрощі та прийоми. Педагогічний прийом являє собою окремий акт взаємодії суб'єктів виховання, спрямований на досягнення конкретного виховного завдання [4, с. 269].

Відомий вітчизняний педагог минулого століття А. С. Макаренко визначав педагогічний прийом як «спосіб дотику до особистості» [9], а наш сучасник А. А. Гін – як «інструмент творчості» [3, с. 3]. У цих коротких визначеннях, на наш погляд, відображена сутність педагогічного прийому – творча взаємодія особистостей викладача і студента щодо досягнення конкретної мети.

Педагогічні прийоми – поле для творчості педагога, проте їх різноманіття недостатньо використовується в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Питання використання педагогічних прийомів у системі вищої професійної освіти порушені вченими [1; 11; 12], особливо в частині формування загальнокультурних або професійних компетенцій. Розвивати у студентів компетенції, що включають їхню здатність застосовувати знання, вміння та особистісні якості в стандартних і нестандартних ситуаціях професійної діяльності, необхідно під час реалізації освітніх професійних програм відповідно до Державного стандарту вищої освіти.

Давайте розглянемо коротко особливості кожного виду нетрадиційних лекцій. *Проблемна лекція*. Суть проблемної лекції полягає в тому, що викладач на початку і у ході викладу навчального

матеріалу створює проблемні ситуації і втягує слухачів у їх аналіз. Вирішуючи суперечності, закладені в проблемних ситуаціях, студенти самостійно можуть прийти до тих висновків, які викладач повинен повідомити як нові знання. При цьому викладач, використовуючи певні методичні прийоми включення слухачів у спілкування, ніби змушує, «підштовхує» їх до пошуку правильного вирішення проблеми. На проблемній лекції студент перебуває в соціально активній позиції, особливо коли вона відбувається в формі живого діалогу. Він висловлює свою позицію, задає запитання, знаходить відповіді і представляє їх на суд усієї аудиторії. Коли аудиторія звикає працювати в діалогічних позиціях, зусилля педагога окупаються сторицею – починається спільна творчість.

У дисертаційному дослідженні В. М. Манько виділяє такі найважливіші особливості лекції проблемного характеру: наявність проблемних ситуацій; розкриття суперечливих тенденцій; постановка перед аудиторією проблемних запитань; участь слухачів у вирішенні проблем на лекції; оформлення кінцевих висновків на основі доказового аналізу різних поглядів під час вирішення проблем, що розглядаються [10, с. 312].

Під час проведення лекцій проблемного характеру процес пізнання студентів наближається до пошукової, дослідницької діяльності. Основне завдання лектора полягає не в передачі інформації, а в залученні студентів до вирішення об'єктивних суперечностей наукового знання. Це формує розумову активність здобувачів вищої освіти, породжує їх пізнавальну активність.

У молодіжній аудиторії студенти не бояться сказати явну дурість, іноді навіть роблять це спеціально, щоб повеселити оточення. Досвідчений викладач здатний повернути це на користь навчання. Труднощі під час проведення проблемної лекції у дорослої аудиторії полягає в тому, що дорослі, як правило, не попадаються на провокацію і відповідають на запитання тільки тоді, коли точно знають відповідь. Інакше кажучи, у дорослих слухачів високий рівень контролю. Викладач повинен бути готовий до ситуації, коли людини, яка знає точну відповідь (або думає, що знає) в аудиторії не опиниться.

Лекція-провокація (лекція із запланованими помилками). На такій лекції особливе місце посідає вміння слухачів оперативно аналізувати інформацію, орієнтуватися в ній і оцінювати її.

Після оголошення теми лекції несподівано для слухачів викладач повідомляє, що в ній буде зроблено певну кількість помилок різного типу: змістовні, методичні, поведінкові і т. ін. При цьому викладач повинен мати перелік цих помилок на папері, який він на прохання слухачів зобов'язаний показати в кінці лекції. Тільки в цьому випадку забезпечується повна довіра аудиторії до викладача. Лекцію-провокацію найкраще проводити в аудиторії з однаковим рівнем підготовки студентів по темі, що вивчається. Середня кількість помилок на 1,5 години лекції – 7–9. Слухачі в кінці лекції повинні назвати помилки, разом з викладачем або самостійно дати правильні версії вирішення проблем. Для цього викладач залишає 10–15 хвилин (час залежить від загальної тривалості лекції і складності теми). Вихідна ситуація створює умови, ніби змушуючи слухачів до активності: треба не просто сприймати інформацію, щоб запам'ятати, а сприймати, щоб проаналізувати й оцінити. Важливий і особистісний момент: цікаво знайти у викладача помилку.

Цілком можливо, що в кінці, коли проводиться аналіз помилок, слухачі знайдуть їх більше, ніж було заплановано. Викладач повинен це чесно визнати (а підтвердженням буде перелік помилок). Однак мистецтво викладача полягає в тому, що він і ці незаплановані помилки використовує для реалізації цілей навчання. Поведінка слухачів характеризується двоплановістю: з одного боку, сприйняття та осмислення навчальної інформації, а з іншого – «гра» з педагогом.

Лекція із запланованими помилками вимагає великої лекторської майстерності і почуття відповідальності, ретельного відбору матеріалу для помилок і їх маскуванню в тканині викладу. Для викладача конструювання такої лекції – своєрідна перевірка на компетентність. Адже з точки зору методики необхідно в позитивному матеріалі виділити найбільш складні, вузлові моменти і представити їх у формі помилки, при цьому виклад матеріалу має бути природним.

Найчастіше побоювання викладача пов'язано з тим, що студенти запам'ятають помилки, а не потрібну інформацію. Як показує практика і досвід викладачів, ці побоювання – перебільшені.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками дозволяє розвинути в студентів уміння оперативного аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виділяти неправильну і неточну інформацію. Підготовка викладача до такої лекції полягає в тому, щоб закласти певну кількість помилок змістовного, методичного або поведінкового характеру. Завдання слухачів полягає в тому, щоб у ході лекції відзначати в конспекті виявлені помилки. У кінці лекції 10–15 хвилин відводиться на розбір помилок. Досвід показує, що студенти заочної форми навчання або слухачі курсів підвищення кваліфікації до запланованих помилок у лекції і пов'язаної з цим необхідністю вносити виправлення в конспект ставляться спокійніше, ніж студенти денної форми навчання. Тому дорослим така форма проведення лекцій підходить більше.

Лекція на двох. Це робота двох викладачів, які читають лекцію з однієї і тієї ж теми, взаємодіючи на проблемно-організованому матеріалі як між собою, так і з аудиторією. У діалозі викладача і аудиторії здійснюється постановка проблеми та аналіз проблемної ситуації, висунення гіпотез, їх спростування або підтвердження, вирішення суперечок, що виникають, і пошук рішень. Така лекція містить у собі конфліктність, яка виявляється як в несподіванці самої форми, так і у структурі подачі матеріалу, який будується на зіткненні протилежних точок зору, поєднанні теорії і практики. У взаємодії розкриваються психологічні якості людей. Зовнішній діалог відбувається у вигляді діалогічного спілкування двох лекторів та слухачів, внутрішній діалог – самостійне мислення формується за наявності досвіду активної участі в різних формах зовнішнього діалогу. Лекція створює поліфонію, емоційно позитивну атмосферу, високий ступінь мотивації і залучає слухачів до активного діалогу. Слухачі отримують наочне уявлення про способи ведення діалогу, а також можливість брати участь у ньому безпосередньо. Методика читання подібної лекції пропонує, перш за все: а) вибір відповідної теми, в змісті якої є суперечності, різні точки зору або високий ступінь

складності; б) підбір двох педагогів, сумісних як з точки зору стилю мислення, так і способу спілкування; в) розробку сценарію читання лекції (блоки змісту, розподіл за часом).

Ця лекція є міні-грою, «театром двох акторів». Вона передбачає високий рівень імпровізації в поведінці лекторів, виступ яких має бути природним і невимушеним. Як один з методичних прийомів досягнення цієї мети пропонується одному викладачеві вводити в лекцію несподівану, нову для іншого інформацію, на яку той повинен реагувати.

Однією з труднощів під час проведення лекції удвох (лекції-дискусії багатьох фахівців), особливо під час навчання дорослих, є звична установка – навчаються на отримання достовірної інформації з одного джерела.

Лекція-візуалізація. Її застосування пов'язано, з одного боку, з реалізацією принципу проблемності, а з іншого – з розвитком принципу наочності. У лекції-візуалізації передача аудіоінформації супроводжується показом різних малюнків, структурно-логічних схем, опорних конспектів, діаграм, комбінованої інформації (слайди, діафільми, відеозапис, дисплеї, кінофільми).

Така наочність компенсує недостатню видовищність навчального процесу. Основний акцент у цій лекції робиться на більш активне включення в процес мислення зорових образів, тобто розвитку візуального мислення. Опора на візуальне мислення може істотно підвищити ефективність подачі, сприйняття, розуміння і засвоєння інформації, її перетворення в знання.

Грунтуючись на досягненнях психологічної і педагогічної наук у сфері проблеми візуального мислення, в лекції доцільно значну частину інформації передавати в наочній формі, розвивати у слухачів навички та вміння перетворювати усну та письмову інформацію у візуальну форму. Це повинно позначитися на якості засвоєння матеріалу, стимулювання мислення і досягнення професійних цілей. Великий обсяг інформації, що передається на лекції блокує її сприйняття і розуміння. Засобом виходу з цих труднощів можна вважати використання візуальних матеріалів за допомогою технічних засобів. Цей метод дозволяє збільшити обсяг переданої інформації за рахунок її систематизації, концентрації і виділення найбільш значущих елементів. Як відомо, у

сприйнятті матеріалу труднощі викликає уявлення абстрактних (що не існують у візуальній формі) понять, процесів, явищ, особливо теоретичного характеру. Візуалізація дозволяє значною мірою подолати ці труднощі і надати абстрактним поняттям наочний, конкретний характер.

Процес візуалізації лекційного матеріалу, а також розкодуння його слухачами завжди породжує проблемну ситуацію, вирішення якої пов'язане з аналізом, синтезом, узагальненням, розгортанням і згортанням інформації, тобто з операціями активної розумової діяльності.

Форма лекції являє собою своєрідну імітацію професійної ситуації, в умовах якої необхідно сприймати й осмислювати, і оцінювати велику кількість інформації. Методика читання подібної лекції передбачає попередню підготовку візуальних матеріалів відповідно до її змісту. Кожен тип наочності оптимальний для донесення якоїсь певної інформації. Це дозволяє сконцентрувати увагу на найбільш суттєвих аспектах повідомлення.

Аналіз використання лекції-візуалізації дозволяє зробити такі висновки: а) подібна лекція створює своєрідну опору для мислення, розвиває навички наочного моделювання, що є способом підвищення не тільки інтелектуального, а й професійного потенціалу студентів; б) вибір способів досягнення і типів наочності залежить від теми.

Лекція «прес-конференція». Зміст оформляється за запитом (із запитань) аудиторії із залученням декількох викладачів. Викладач просить слухачів письмово протягом 2–3 хвилин поставити йому цікаве для кожного з них запитання з оголошеної теми лекції. Далі викладач протягом 3–5 хвилин систематизує ці питання щодо їх отримання і починає читати лекцію.

Слухачі можуть поставити провокаційні запитання. Подібна лекція має характер «бліц-гри», в якій слухачі відіграють роль учасників прес-конференції, а викладач виконує роль ведучого прес-конференції, демонструючи способи організації подібного заходу.

Основними завданнями викладача є обов'язкова відповідь на будь-яке запитання й оцінка типів питань залежно від їх змісту. Структура лекції може бути двох видів: а) ціла, пов'язаний ви-

клад проблеми; б) брифінг, тобто на всі запитання, що ставляться слухачами, даються короткі відповіді.

Лекція-консультація. За типом вона близька до попередньої, відмінність полягає в тому, що запрошений фахівець слабо володіє методами педагогічної діяльності. Консультавання шляхом читання лекції дозволяє активізувати увагу слухачів і використовувати професіоналізм запрошеного фахівця.

Лекція-діалог. Зміст подається через серію запитань, на які слухач повинен відповідати безпосередньо у ході лекції. До цього типу приєднується лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку, а також програмована лекція-консультація.

Пітер Ж. Фредерік [5, с. 117] у своїй статті «Вісім варіантів читання лекцій» задається запитанням: «Чи є найбільш ефективною лекція, в якій студенти можуть самі брати участь?» – і приходить до висновку, що «така лекція являє собою плідну розумову роботу студентів ... ». Крім того, Пітер Ж. Фредерік пропонує вирішувати проблему зосередження уваги студентів шляхом чергування міні-лекції та її обговорення, переносючи навантаження з викладача на студентів і навпаки кожні 15–20 хвилин, оскільки саме через такий проміжок часу увага розсіюється і лекція втрачає ефективність.

Висновки. Як бачимо, різні варіанти лекцій мають свої переваги і недоліки. Незважаючи на очевидні переваги лекцій, останнім часом знову виникають сумніви щодо їх доцільності, зокрема через пасивність слухачів. Ці сумніви посилюються завдяки значній забезпеченості підручниками і великим можливостям сучасних технічних засобів навчання, програмованого навчання і т. ін.

Лекція від століття до століття змінювалась, не залишалась закостенілою. І сьогодні вона прагне трансформуватися у щось більш сучасне. Але тільки лекційне заняття, на якому буде поєднуватись керівна роль педагога з високою активністю студентів на основі використання сучасних інноваційних (інтерактивних, мультимедійних) технологій, дає можливість опрацювати великий обсяг навчального матеріалу, налагодити оперативний зворотний зв'язок зі студентами, інтенсифікувати співпрацю по лінії викладач – студент та досягти високих результатів навчальної діяльності.

Ще одне запитання, яке хвилює викладачів-початківців: «Чи слід студентам конспектувати лекції?» Різні викладачі мають різні точки зору на це питання. На наш погляд, студенти повинні занотовувати основні тези лекції, але викладач не повинен перетворювати лекцію в диктант. У подальшому плануємо розглянути особливості читання лекцій у закладах вищої освіти зі специфічними умовам навчання.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Загвязинский В. И. Вузовская лекция в структуре современного учебного процесса. *Образование и наука*. 2014. № 2 (111). С. 34–46.
3. Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М., Гайнутдинов Р. Г. Дидактические условия совершенствования лекции в рамках информатизации образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2014. № 3 (15). С. 73–77.
4. Герасимова Т. С. Психолого-педагогический минимум для внештатных преподавателей. *Методист*. 2007. № 2. С. 38–43.
5. Змеёв С. И. Технология обучения взрослых: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2002. 128 с.
6. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. Київ: Рад. школа, 1990. 366 с.
7. Гин А. А. Приемы педагогической техники: свобода выбора, открытость, деятельность, обратная связь, идеальность: пособие для учителя. 7-е изд. Москва: Вита-Пресс, 2006. 112 с.
8. Воропаев В. И. Педагогические приемы по предупреждению конфликтных ситуаций в процессе учебно-тренировочного процесса по гиревому спорту в вузе. *Наука и образование в современной конкурентной среде*: сб. матер. междунар. науч.-практ. конф.: в 3 ч. Уфа, 2014. С. 150–154.
9. Павлова Л. В. Педагогический прием «Учебный ассистент» как фактор активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по инженерной графике. *Концепт*. 2012. № 7. С. 32–36.
10. Чони Ю. И. Инженерный стиль мышления и педагогические приемы его формирования в процессе обучения в техническом вузе. *Вестник Казанского технологического университета*. 2013. № 2. С. 256–259.
11. Манько В. М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського вироб-

ництва: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Київ, 2005. 528 с.

12. Дидактика высшей школы: сб. рефератов / за ред. М. А. Гусак-овского. Минск: БГУ, 2005. 162 с.

Pedorych A. V.,

candidate of Pedagogical Sciences,

associate professor at the Department of Pedagogy
and Humanitarian Disciplines,

Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

ACTIVATING OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS DURING LECTURING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

This article deals with an issue of activating cognitive activity of students during lecturing in higher education institutions. The historical development and the present place of lectures in educational activities of students and learners in higher education institutions are analyzed.

The questions of the traditional lecture updating through the principles of contextual education are revealed: the principle of problematicity; the principle of gaming activity; the principle of dialogue communication; the principle of collective activity and the principle of dual-progress.

Using in practice of different kinds of non-traditional lectures: a problematic lecture, a lecture-provocation (lecture with planned mistakes), a lecture-twice, a lecture-visualization, a lecture-press conference, a lecture-consultation, a lecture-dialogue are researched. The course of different types of above-mentioned lectures depending on the audience, who listened to lecture material, is analyzed.

The features of lecture material perceiving through the prism of using of updating principles are revealed. Course features of a problematic lecture, a lecture-provocation, a lecture-visualization by the young audience of the day-time form of education and by the adult students of correspondence form of training and postgraduate courses are revealed. Variants of counsels for lecturing in higher education institutions depending on audience are proposed.

The study has shown: the method of a lecturing lesson has to be transformed, but it is irrational to reduce the number of lecturing or to reject this type of training. The lecture is that variant of teaching and educational fervor, where individual role of a teacher and the great activity of students encourage to study a lot of educational material, to establish operational feedback, to intensify cooperation between teachers and students and to achieve high educational results.

Key words: *lecture, contextual teaching principles, problematic lecture, lecture-provocation, lecture for two, lecture-visualization, lecture-press conference, lecture-consultation, lecture-dialogue.*

References

1. Goncharenko, S. U. (1997), *Ukrainian pedagogical vocabulary*. Kyiv: Libid. 376 p.

2. Zagvyazinsky, V. I. (2014), "University lecture in the structure of the modern educational process". *Education and science*. № 2 (111). p. 34–46.

3. Ibragimov, G. I., Ibragimova, E. M., Gainutdinov, R. G. (2014), "Didactic conditions for improving the lecture in the framework of informatization of education". *Professional education in Russia and abroad*. № 3 (15). p. 73–77.

4. Gerasimova, T. S. (2007), "Psychological and pedagogical minimum for freelance teachers". *Methodist*. № 2. p. 38–43.

5. Zmeev, S. I. (2002), *Technology of Adult Education: A manual for students of higher educational institutions*. Moscow: Akademiya. 128 p.

6. Makarenko, A. C. (1990), *Vyhovnoi robotics technique*. Kyiv: Glad. School. 366 p.

7. Gin, A. A. (2006), *Receptions of pedagogical technology: freedom of choice, openness, activity, feedback, ideality: teacher guide: 7th ed*. Moscow: Vita-Press. 112 p.

8. Voropaev V. I. (2014), "Pedagogical techniques for the prevention of conflict situations in the process of the training process on weightlifting in high school". *Science and education in a modern competitive environment: Sat. Mater international scientific-practical Conf.: in 3 hours*. Ufa. p. 150–154.

9. Pavlova, L. V. (2012), "Pedagogical Reception "Educational Assistant" as a factor in activating educational and cognitive activity of students in engineering graphics classes". *Concept*. № 7. p. 32–36.

10. Choni, Yu. I. (2013), "Engineering style of thinking and pedagogical methods of its formation in the process of training in a technical college". *Bulletin of Kazan Technological University*. No. 2. p. 256–259.

11. Manko, V. M. (2005), *Theoretical and Methodical Foundations of the Step-by-Step Navchennya Maybutnikh Engeneriv-mekhanikil Slilkogosparskogo virobnitstva: Dis. ... doc ped. Sciences: 13.00.04 / Ternop. nat ped. univ im. Volodymyr Gnatyuk*. Kyiv. 528 p.

12. *Higher School Didactics: Sat. abstracts (2005) / ed. M. A. Gusakovsky*. Minsk: BSU. 162 p.

УДК 94(477):[393:355.08]"16/17"

Попружна А. В.,

кандидат історичних наук,

доцент кафедри економіки та соціальних дисциплін,

Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

ЗАПОВІТИ КОЗАЦЬКОЇ СТАРШИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XVII – XVIII СТ.

Статтю присвячено духівницям козацької старшини – актам останньої волі соціально-політичної еліти другої половини XVII–XVIII ст. Проаналізовано основні наукові дослідження цієї теми, висвітлено історичні особливості актів спадкового права Гетьманщини, термінологію, порядок укладання, структуру і зміст документів, зроблено історіографію проблеми.

Духівниці представників козацької старшини дозволяють відтворити поховальну культуру цієї провідної спільноти як соціокультурний феномен ранньомодерної доби. Вони є свідченням матеріальних та духовних підготовань людини до завершення земного шляху. Водночас духівниці ілюструють світогляд, релігійність, смаки, родинні стосунки та повсякденне життя військово-політичної еліти другої половини XVII–XVIII ст.

Окреме місце у духівницях посідають майнові і грошові пожертви заповідачів на користь храмів та монастирів, що є джерелом з історії благодійництва в Гетьманщині.

Ключові слова: заповіт, духівниця, тестамент, козацька старшина, спадкове право.

Постановка проблеми. Духівниця як невід’ємна частина приготувань до смерті. Сучасний юридичний словник визначає заповіт як розпорядження громадянина своїм майном на випадок смерті в установленому законом порядку [1, с. 35].

Дослідження спадкових актів може бути корисним для істориків права, які вивчають проблеми успадкування майна, зокрема, співвідношення правових норм з повсякденними практиками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У середині XIX ст. духівниці розшукували та публікували на сторінках «Черниговских губернских ведомостей» О. Лазаревський, О. Шишацький-Ілліч, П. Ліневич, С. Ніс, Н. Гармашев [2, с. 2–4].

У 1857 р. на сторінках «Черниговских губернских ведомостей» побачила світ стаття видатного українського історика О. Лазаревського «Духовниці». Вона стала чи не першою спробою аналізу текстів духівниць, з’ясування структури спадкових актів ранньомодерної доби. Відомий історик, архівіст, генеалог і

мистецтвознавець В. Модзалевський (1882–1920) присвятив духівницям козацької старшини свою розвідку «Два старинних духовних заавчання» [8, с. 92]. Історик права А. Кристер у своїй роботі «Духівниці XVI–XVII віку» [5, с. 491–513] використав тексти духівниць для з'ясування особливостей українського спадкового права XVI–XVII ст. Він зосередив увагу на правовій регламентації права заповідачів, механізмі написання, юридичному закріпленні заповітів.

Французький історик Ф. Ар'єс у праці «Человек перед лицом смерти» [2, с. 5] виникнення духівниць відніс до XII ст., оскільки саме вони дозволяли віруючій людині забезпечити себе привілеями та гарантіями для потойбічного світу. Польські історики насамперед активно вивчають тестаменти та епітафії як пам'ятки панегіричної літератури доби Бароко [2, с. 6].

Демченко Л. висвітлила деякі аспекти майнових відносин на підставі аналізу шляхетських тестаментів [12]. Білоус Н. відтворила соціально-психологічний портрет київських міщан XVI–XVII ст. на підставі їхніх тестаментів, а також висвітлила деякі особливості поховальних практик міщан Волині [12]. За допомогою цих досліджень було здійснено порівняння поховальної культури козацької старшини та інших соціальних верств українського суспільства XVII–XVIII ст., висвітлено тяглість традиції благодійності, родинні пріоритети провідної соціальної верстви.

Формулювання мети. Мета статті полягає у тому, щоб на основі аналізу текстів заповітів козацької старшини другої половини XVII–XVIII ст. з'ясувати структуру, зміст, правові особливості актів останньої волі соціально-політичної еліти Гетьманщини.

Виклад основного матеріалу. Запозичений з римського приватного права термін «тестамент» набув значного поширення і поступово втратив свої винятково приватно-правові риси. Якщо в античну добу цей акт був винятково цивільним, а заповідач мав практично необмежені права щодо призначення спадкоємця чи позбавлення спадку, то у зв'язку з розповсюдженням християнства в Європі тестамент зазнав суттєвих змін [7].

Давньоруські заповіти нагадували скоріше напуття, настанови нащадкам як жити і розпоряджатися спільним надбанням. Уже за часів давньої Русі заповітам приділяли велике значення.

Так договір Русі з Візантією 911 р. розрізняв спадщину за заповітом і за законом, а у ст. 13 договору йшлося: «А ще хто умрет, не урядив свого именья ... а ще ли створить обряжение, токовий возьмет уряженое его, кому будет писал наследите именье» [4, с. 634–640]. Отже, у X ст. духовний заповіт уже існував у словесній чи письмовій формі. Терміном «ряд» або «рядити» позначалися спадкові розпорядження або договір між родичами.

«Руська правда» закріпила інститут спадкового права, але воно являло собою скоріше договір членів родини, а не вияв волі заповідача. В останні хвилини умираючий благословляв і освячував права дітей на володіння частинами свого майна, висловлював передсмертні жадання, що записувалися духівником за формою візантійського заповіту [4, с. 635].

«Задниця» – термін давньоруського цивільного права, що зустрічається в «Руській правді» і означає спадок. Відкривається в «Руській правді» смертю батька сімейства і триває смертю матері; при цьому спостерігається різка різниця між задницею смердів, бояр чи дружин.

Литовські статuti помітно розширили рамки спадкового права, зокрема визначили правила складання заповітів, механізми набуття ними юридичної сили [5, с. 491–513].

У XVI ст. розпорядження останньої волі називали «духовниця», адже на документ покладалася не тільки функція розпорядження майном на випадок смерті, а й «духовного розрахунку» з життям. Іноді часом зустрічалися обидва терміни в одному тексті – «духовниця або тестамент», але у XVII ст. стара назва поступово зникає. Термін «духовниця» повернувся в Україну за доби Гетьманщини, а згодом з'явився ще один – «завещаніє» [3, с. 19].

Спадкові акти представників козацької старшини XVII–XVIII ст. могли називатися «духівницею», «завещанієм», «тестаментом». Вони були укладені за участю духівництва представниками найбільш активної верстви українського суспільства – козацької старшини, серед якої були нащадки старих шляхетських родів, що володіли землями і селянами споконвіку, і вихідці з простого козацтва, які відзначилися за допомогою шаблі, особистих заслуг і талантів.

Нові життєві реалії потребували єдиного упорядкованого законодавства, яке б увібрало елементи всіх правових систем. Наслідком кодифікації правових норм, розпочатої за гетьмана Д. Апостола, став звід законів «Права, за якими судиться малоросійський народ» (1743 р.). Артикули 12-ї глави цього кодексу тлумачили, «что есть тестамент; для которых причин и как сочинялись емеет» [6, с. 216]. Статті цього юридичного кодексу висвітлюють особливості укладення духівниць та механізми набуття ними юридичної сили.

«Духовний запис» являв собою перш за все акт односторонньої волі, що визначав долю громадянських правовідносин особи на випадок її смерті. Документ нагадував договір, але був волевиявленням лише однієї людини, нагадував і дарування, але при цьому заповіт набував силу тільки після смерті заповідача і скасовувався за його бажанням.

Згідно з Литовським статутом 1529 р. та «Прав, за якими судиться малоросійський народ» 1743 р. злочинці, засуджені до страти, неповнолітні діти, не відділені від батька сини, ченці, невільні люди, марнотратці, німі, глухі й сліпі не мали права складати духівниці. До невід'ємних ознак, якими мав володіти заповідач, належали «добра пам'ять і тверезий розум». У протилежному випадку особа позбавлялась права заповідати. Отже, практично в усіх заповітах зазначалося: «Я, будучи од Господа Бога хоробою навежоний, але на розумі і на памяти цел и здоровий» [6, с. 95].

Людина залишала духівницю («иж каждая персона волна и мощна будет о речях своих тестамент чинити», – нагадував Литовський статут 1529 р.) перш за все для визначення майбутніх власників свого майна, запобігання суперечок між спадкоємцями, «дабы потом не било турбации наследков по мне будучим» [9, с. 493].

Зазвичай духівниця розпочиналася словами: «Во ім'я Отця, і Сина, і Святого Духа, амінь». Далі релігійна преамбула містила звернення заповідача до Всевишнього та роздуми про тлінність людського буття, нерідко філософського змісту, що залежало від щирості, релігійності та рівня освіти автора заповіту.

Часом автори заповітів пояснювали: «Ведомо чиню сим моим добровольним писанием, тепер і в потомние часи, всякому такому, кто би потребовал з близких, дальних, кровных моих, изверхности на той час быти и маючись о сем» [10, с. 4–5].

Приводом для написання духівниці міг бути далекий військовий похід. Перебуваючи на чужині, козак міг скласти заповіт, запросивши «двух персон честных и веры достойных» й оголосивши його перед командуванням. Коли ж заповідач знаходився при смерті, достатньо було усно сповістити свою останню волю при свідках [6, с. 220].

Іншими причинами, що спонукали до написання духівниці, були поява відчуття неминучості переходу в інший світ («понеже Всевышний всяя твари Создатель Господь Бог по усмотрению своему к роду человеческого временого сего житія крайній предел положил смерть» [11, арк. 1]), хвороба, похилий вік, потреба врегулювати майнові суперечки.

Умовно існував подвійний порядок чинення заповітів – нотаріальний і домашній: «Заповідач запрошував до власного дому кількох друзів, родичів, духівника для засвідчення тестаменту. Присутність останнього підкреслювала релігійний характер спадкових актів, що трактувалось як один із сакраментів» [12, с. 35–65].

Текст міг бути підготовлений заздалегідь або складатися при свідках. Радячись з поважними запрошеними, погоджували суперечливі моменти. Як зазначається майже в усіх документах, головне, щоб, то були чесні та гідні віри особи. Хоча артикули «Прав» і регулювали питання кількості свідків, на практиці цього суворо не дотримувались [6, с. 218–221].

Текст духівниці міг бути написаний як самим заповідачем, так і на його прохання духівником, писарем або іншою письменною людиною. Це вважалося досить відповідальним дорученням, яке вимагало грамотного написання і правильного оформлення, адже будь-які виправлення, підчистки сприймалися з підозрою під час затвердження документа.

Наприкінці духівниці заповідач часом «в увереніє, яко не умеючий писати своєю рукою вместо имени» ставив хрест. Але власним підписом чи підписом довіреної особи тестамент засвідчувався не тільки наприкінці тексту, а й переважно на кожному

аркуші документа. Нижче розташовувались сургучева печатка та підписи свідків: «руку приклав», «руку приложив», «рукою утвердил». Крім імені та прізвища, неодмінно вказувались звання та посада. Наприклад, «сию духівницю писав и рукоприкладство зробив, родич его, полковий есаул Астафій Мироненко. Свиткою був и рукоприкладство зробив войсковий товариш Ананій Рубець. Свиткою був хорунжій Сава Почека».

Як литовсько-руське, так і українське право XVII–XVIII ст. містили обмеження щодо підбору кандидатів у свідки. Так, ними не могли бути ті, кому не дозволялося складати власний тестамент, або було щось відписано у духівниці, опікуни та езекутори [6, с. 222].

Тогочасне право обмежувало деякі заповітні розпорядження – у жодному разі не дозволялося нічого заповідати «жидам, махOMETанам и идолопоклонникам», тобто іновірцям, а також народженим поза шлюбом, марнотратцям і п'яницям.

Отже, законодавство контролювало, щоб успадковане нерухоме майно неодмінно переходило до законних спадкоємців, підкреслюючи «и весьма то не пристойить, дабы кто имел своих в скудости оставлять, а посторонних обогащать, что есть противно природному праву и любви» [6, с. 218].

Траплялися випадки, коли духівниці склалися з порушенням традиційної форми. До них належали духівниці, складені у «чужій землі» тими, хто перебував на службі за кордоном, а також заповіти військових, які перебували у далеких походах. У першому випадку автору достатньо було оголосити «останню волю» й затвердити на «сторонньому» повноважному уряді та привезти в рідні краї витяг із закордонних урядових книг чи письмове свідчення з підписами й печаткою [6, с. 220].

З порушенням традиційної форми часом склалися духівниці, написані під час морової язви (нерідко для позначення понять масових захворювань вживалися слова «повітрие», «мор», «морская язва») [6, с. 221].

Мав силу і тестамент заповідача, що жив сукупно з батьками і ще не був відмежований, а своїм промислом або службою вже здобув власне майно [6, с. 216].

Якщо існувало кілька варіантів духовниць, то усі попередні варіанти знищувались. Зокрема, повернувшись у жовтні 1752 р. з походу із «заднепровских мест» і дізнавшись про смерть дружини Олени, компанійський полковник Григорій Павлов вирішив скасувати залишений нею тестамент: «Разсудил себе, яко тое жени моей составлен тестамент не в полном обстоятельстве, и изъясненіи обо всех движимих и недвижимых наших добрах, для того я тот тестамент касую» [14, арк. 1].

Перешкодами до остаточного затвердження заповіту були пізніше народження законного спадкоємця, позбавлення автора після написання тестаменту майна, смерть спадкоємця за життя заповідача чи втрата дієздатності й відмова спадкоємця від спадку.

Перешкодою до затвердження духовниці могло бути також її неправильне оформлення. Так, якщо духовниця не мала позначень дня, місяця, року, а також містила виправлення, підчистки, то акт підлягав знищенню. Недійсним вважався заповіт, в якому замовчувалося право одного із законних спадкоємців без зазначення причин позбавлення майна [6, с. 216].

Для набуття чинності духовниця мала бути затверджена на місцевому уряді: «Оный-же тестамент, також и в открытом другом писме сепаратній пункт написанный, на каком ни есть уряде вписать в книги, а из книг и выпись в дом мой для сообщения и господам эскуторам к ведению и исполнению выдать соизволяю» [6, с. 91].

Цим займалися здебільшого спадкоємці, оголошуючи та рєструючи документ на уряді, після чого вони отримували скріплений печаткою і підписами витяг з урядових книг, що свідчило про затвердження тестаменту [6, с. 218–223].

Так, тестамент військового товариша Ніжинського полку Грицька Чорного, що складався «перед ... урядом Новомлынским», відразу після написання був затверджений на прохання самого автора: «То є все вырекши, просил на уряде о тестаменте сей, и до нього о притеснении печати». Свої підписи залишили отаман городовой, війт та писар [15, с. 125].

Про те, що на прохання родичів померлого можна було отримати копію оригіналу заповіту, свідчили записи наприкінці документа – кому, ким і коли була видана копія. Зокрема, напри-

кінці заповіту осавула Прилуцького полку Михайла Мовчана, складеного у 1742 р., після підписів свідків був доданий запис: «Канцелярії с оних справочная копія од слова снята і в протоколю сего 1748 году іюля 30 книгу под номером 243 сообщена, а сей поденних для вероятія в потомніе времена підписом рук урядових з приложением сотених печатей утвержден» [16, арк. 6].

Опрацьовані тексти дозволяють припустити, що механізм затвердження духівниць не був чітко визначеним, тому траплялися різні юридичні форми їх закріплення.

Виконавцями останньої волі могли бути спадкоємці, душеприказники чи ексекutori, визначені заповідачем. Написання і затвердження заповіту не завжди гарантували виконання волі автора. Після його смерті часом розпочиналися судові тяжби й суперечки між близькими родичами [17, арк. 1–14; 18, арк. 1–18; 19, арк. 1–14].

Інколи це призводило до розорення спадку, адже законом передбачалася можливість судитися до десяти років, якщо спадкоємець доводив «правдами й неправдами», що несправедливо був усунений від спадку [6, с. 223].

Таким чином, кожний тестамент зазвичай закінчувався погрозами і прокляттями на адресу тих, хто наважився б зухвало порушити волю помираючого: «А на остаток, замикаючи сей мой остатней воли тестамент, в таковий способ оный обваровую: да будет проклят анафеме и марапафе вшеляки, в яком колвек пункте параграфа оный нарушит, и да низвергнут будет силою Всевышного Бога до ада перысподнего жива, и да постигнеш его тут во временном житии казнь божия, а в будущем пекельная да ожогнет его мука, каждого, хто толком важитетемься оный нарушати».

Згідно із спостереженням О. Лазаревського, якщо тестамент закріплювався ще за життя автора, то у більшості випадків його передавали на зберігання до церкви чи монастиря. У разі, коли заповідач помирав, а спадкоємці були малолітніми, заповіт передавався душеприказнику чи опікуну. За інших ситуацій його віддавали до церкви, де у разі «дележа» спадкоємці могли одержати його, залишивши там копію [19, с. 152–160]. Також значна кількість заповітів козацької старшини зберігалась у полкових і сотенних канцеляріях Гетьманщини.

Тогочасне законодавство не запроваджувало спеціальних узаконених форм, зразків написання тестаментів. Вимагалось лише, щоб воля була виражена ясно і чітко, щоб не виникало сумнівів щодо осіб заповідача і спадкоємців та щодо змісту розпоряджень.

Опрацьовані документи дозволяють окреслити таку структуру і складові елементи спадкових актів:

- преамбула (звернення до Всевишнього);
- зазначення причин складання тестаменту;
- розпорядження щодо поминання душі та місця поховання;
- грошові офіри на церкви й монастирі;
- визначення спадкоємців;
- перелік майна;
- моральні повчання і життєві поради;
- погрози за порушення заповіту;
- підписи свідків.

Висновки. Особливістю людини ранньомодерного часу була досить висока релігійність. Тому, крім майнових розпоряджень, важливою складовою тестаментів були благочестиві розпорядження. Загалом духівниці XVII–XVIII ст. були не тільки приватно-правовими актами щодо розпорядження власністю на випадок смерті, якими уявляються сьогодні, а й пам'ятками поховальної культури.

Заповіти були досить різноманітними за змістом, формою, обсягами – від конкретних стислих ділових розпоряджень до справжніх літературних оповідей про життя, походження майна, релігійно-філософських роздумів.

Загальноприйняті традиції оформлення тестаментів урізноманітнювалися внаслідок особливостей характеру, темпераменту, життєвих поглядів, інтелекту авторів. Зміст тестаменту був обумовлений і матеріальним становищем заповідача та характером його діяльності.

Заповіти містять інформацію про підготовку представників козацької старшини до завершення земного життя, обрання місця поховання, благодійні пожертви.

Список використаних джерел

1. Словарь-справочник по праву. Москва: Акалис, 1995. 144 с.

2. Попружна А. В. Поховальна культура козацької старшини другої половини XVII–XVIII ст.: автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01. Чернігів, 2016. 20 с.
3. Білоус Н. Тестаменти киян середини XVI – першої половини XVII століття Київ: Простір, 2011. 200 с.
4. Правда Русская / [под ред. Б. Д. Грекова]. Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1947. Т. II. 862 с.
5. Кристер А. Е. Духівниці XVI–XVII віку. Ювілейний збірник на пошану акад. Д. І. Багалія. Київ, 1927. С. 491–513.
6. Права, по котрым судится малороссийский народ. 1743 р. Київ: Наукова думка, 1997. 603 с.
7. Вербловский Г. Завещание. Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона. Санкт-Петербург, 1894. Т. 12 (23). 480 с.
8. Модзалевский В. Л. Два старинных духовных завещания. *Историко-литературный сборник*. 1924. С. 92–117.
9. Духівниця гадяцького полковника Івана Чарниша, 1710 р. *Черниговские губернские ведомости*. 1886. № 91. Часть неофициальная. С. 4–5.
10. Духівниця Стефана Миклашевського, 1750 р. / Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського НАН України, ф. І., спр. 57585, 6 арк.
11. Демченко Л. Волинські тестаменти XVI ст.: дипломатичний аналіз. *Наукові записки: збірник праць молодих вчених та аспірантів*. Київ: Інститут української археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського, 1997. Т. 2. С. 35–48.
12. Духівниця Кліма Григоровича Шаповаленка, басанського сотника, 1748 р. *Черниговские губернские ведомости*. 1850. № 19. Часть неофициальная. С. 190–191.
13. Книга запису купчих, уступочних актів, духівниць та інших документів старшини, козаків і міщан, 1758–1762 рр. // Центральний державний історичний архів України в м. Києві, ф. 64, оп. І, спр. 389, 88 арк.
14. Духівниця Грицька Чорного, Новомлинського козака, 1681 р. *Черниговские губернские ведомости*. 1853. № 44. Часть неофициальная. С. 405–406.
15. Духівниця прилуцького полкового осавула Михайла Мовчана, 1749 р. // Інститут рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського НАН України, ф. І., спр. 57582, 3 арк.
16. Книга запису купчих, уступочних актів, духівниць та інших документів старшини, козаків і міщан, 1755–1764 рр. // Центральний державний історичний архів України в м. Києві, ф. 64, оп. І, спр. 552, 64 арк.

17. Справа про намагання монахині Глухівського Успенського монастиря Олени Заруцької одержати від зятя військового товариша Марка Петрункевича речі покійної дочки, 1749 р. // Центральний державний історичний архів України в м. Києві, ф. 51, оп. 3, спр. 9808, 18 арк.

18. Справа про спір сотників Стефана і Андрія Стороженків з удовою свого брата Петра за його спадщину, 1749–1780 рр. // Центральний державний історичний архів України в м. Києві, ф. 51, оп. 3, спр. 10641, 14 арк.

19. Лазаревский А. Духовници. *Черниговские губернские ведомости*. 1857. № 19. Часть неофициальная. С. 152–160.

Popruzhna A. V.,

Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor of the Department of
Economics and Social Sciences,

Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

FUNDS OF KAZAKSK ELITE OF THE SECOND HALF OF XVII–XVIII CENTURIES

The article is devoted to the clerks of the Cossack elder - the acts of the last will of the social and political elite of the second half of the XVII-XVIII centuries. The main scientific researches of the given topic are analyzed, historical features of the hereditary Hetmanate rights, terminology, procedure of conclusion, structure and content of documents are highlighted, historiography of the problem is analyzed.

Meta statti panyaguk in addition, on the basis of the analysis of the texts of the Cossack officers of the other half of the XVII – XVIII centuries. Due to the structure, structure, rights of individuals of the remaining will of the socially political Hetmanshini.

Traditions of the design of the testament of the urniznomanitnuvalisya of the special features of character, temperament, life of opinion, the author of the author. Replacing the testament with the use of obuvleniyeni i materialnim stanovischem zapovidacha that the nature of the young movement.

The bells of the representatives of the Cossack elders allow us to recreate the funeral culture of this leading community as a sociocultural phenomenon of the early modern era. They are evidence of the material and spiritual preparation of man to the completion of the earthly path. At the same time, the clergy illustrate the worldview, religiosity, tastes, relationships and everyday life of the military-political elite of the second half of the XVII-XVIII centuries.

Especially people of the early modern hour were filled with high visibility. To that okrim maynovy rozporyazhen important warehouse testamentent boules pious rozporyadzheniya. Zagalom, spirit of XVII-XVIII century. The boules are not just private acts of the right to disagree on the headaches of the dead, like those of the year, and the memory of the laudatory culture.

Zapoviti mistyat informatsiyu about representatives of the Cossack officers before the completion of the earthly life, obrunnya msitsya pokhovannya, grateful devour. A special place in the clergymen is the property and donations of the testers

in favor of the temples and monasteries, which is a source of the history of philanthropy in the Hetmanate.

Doskidzhennya spadkovih akviv mozhe buti korisnym for istorikiv rights, supposedly problems and succession of mine, zokrem, sp_vvdnoshennya pravovyh norms with everyday practices.

Key words: *testament, cohabitant, testament, cossack officer, hereditary law.*

References

1. *Law dictionary* (1995), Moscow: Akalis.
2. Popruzhna, A. (2016), *Cossack foremen's funeral culture in the second half of XVII–XVIII centuries: aforedegree thesis for the degree of candidate of historical sciences: 07.00.01. Chernihiv.*
3. Bilous, N. (2011), *Testaments of the inhabitants of kyiv in the middle 16th and the 1st half of the 17th c.*, Kyiv: Prostrir.
4. *True Russian* (1947), Grekov, B. D. (Ed.), Moscow: Izd-vo Akad. nauk SSSR, Vol. II.
5. Krister, A. E. (1927), "Wills in the XVI–XVII c." *Anniversary celebration in honor of acad. D. Bagaliya*, Kyiv, pp. 491–513.
6. *Rights by which the Little Russian people are suing. 1743 year.* (1997), Kyiv: Naukova dumka.
7. Verblovskij, G. (1894), *Testament / Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary*, Sankt-Peterburg, Vol. 12 (23).
8. Modzalevskij, V. L. (1924), "Two ancient spiritual testaments". *Historical and literary zbornik dedicated to V. Sreznevsky (1891–1916)*, pp. 92–117.
9. Testament of Colonel Ivan Charnish from Gadyach, 1710. (1886), *Chernigovskie gubernskie vedomosti*, Vol. 91, Chast neoficialnaja, pp. 4–5.
10. *Testament of Stephen Miklashevsky, 1750*, Institute of Manuscripts of the V. Vernadsky National Library of Ukraine, f. I., spr. 57585.
11. Demchenko, L. (1997), "Volyn testaments in 16 c.: diplomatic analysis", *Scientific notes: Collection of works of young scientists and graduate students*, Kyiv: Institute of Ukrainian archeography and source study of the name of M. Grushevsky, Vol. 2, pp. 35–48.
12. The will of Klim Shapovalenka, the centurion of Basan, 1748 r. (1850), *Chernigovskie gubernskie vedomosti*, Vol. 19, Chast neoficialnaja, pp. 190–191.
13. *The record book of deeds, concessions, testaments and other documents of elders, cossacks, citizens, 1758–1762 pp.*, Central State Historical Archive of Ukraine in the m. Kyiv, f. 64, op. I, spr. 389.
14. The Cossack Testament Gritska Chorny, 1681 (1853), *Chernigovskie gubernskie vedomosti*, Vol. 44, Chast neoficialnaja, pp. 405–406.

15. *The testament of the regimental commander Mikhail Movchan, 1749*, Institute of Manuscripts of the V. Vernadsky National Library of Ukraine, f. I., spr. 57582.

16. *The record book of deeds, concessions, testaments and other documents of elders, cossacks, citizens, 1755–1764 pp.*, Central State Historical Archive of Ukraine in the m. Kyiv, f. 64, op. 1, spr. 552.

17. *The case about the attempt of the nun Glukhovsky Uspensky monastery of the Deer Zarutskoi monastery to get things from her son-in-law Mark Petrunkevich to their deceased daughter, 1749 r.*, Central State Historical Archive of Ukraine in the m. Kyiv, f. 51, op. 3, spr. 9808.

18. *The case about the dispute of centurions Stephen i Andriya Storozhenkiv with the widow of his brother Peter for his inheritance, 1749–1780 pp.*, Central State Historical Archive of Ukraine in the m. Kyiv, f. 51, op. 3, spr. 10641, 14.

19. Lazarevsky, O. (1857), "Testaments". *Chernigovskie gubernskie vedomosti*, Vol. 19, Chast neoficialnaja, pp. 152–160.

УДК 1(091)(477)

Співак В. В.,

кандидат філософських наук, старший викладач
кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін,

Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

ПРОБЛЕМА ОСВІЧЕНОСТІ У ПРОПОВІДНИЦЬКОМУ ДИСКУРСІ УКРАЇНСЬКОГО БАРОКО

У статті розглянуто погляд українського проповідника XVII ст. Антонія Радивилівського на освіту та освіченість з точки зору її корисності чи шкідливості для загального й особистого блага, а також спасіння душі християнина. Встановлено, що освіта визнається українським церковним мислителем корисною для людини або, навпаки, шкідливою для спасіння та оточення залежно від її застосування. Акцентовано увагу, що чітко простежується тенденція до розрізнення Радивилівським морально-етичних вимог, призначених для чернецтва, та тих, що адресовані мирянам. Так, освіченість зачислено проповідником до чеснот, що необхідні обом станам. Однак для служителів церкви, особливо для вищого духовенства і проповідників, освіта бажаніша, ніж для світських осіб, які можуть обійтися й без неї. Проте в загальних рисах Антоній Радивилівський та його сучасники сприймають новий європейський цивілізаційний підхід до освіти, що стверджує її позитивний зміст та високу роль у суспільному житті.

Ключові слова: історія філософії, українська філософія, морально-етична думка, українське проповідництво, українське бароко.

Постановка проблеми. Сучасна українська освіта, спираючись на накопичений попередніми поколіннями освітян досвід, намагається наслідувати зразки європейських країн, переносючи їх практики на наш ґрунт та поєднуючи їх з кращими вітчизняними традиціями. З огляду на це є актуальним дослідження історії поглядів на освіту в українській філософській думці, що становили фундамент сучасної вітчизняної педагогічної парадигми. Особливо це стосується епохи українського бароко, адже саме в цей період відбувається реформування освітньої системи та формується її європейське обличчя, адже тоді українським освітянам вдалося оновити вітчизняну школу, вивести її на передовий рівень і водночас не втратити її національну самобутність, що є актуальним у реаліях сьогодення.

Аналіз останніх досліджень. Ця проблема знайшла відображення у працях І. Бондаревської [2], С. Йосипенка [10], В. Нічик [15], Ю. Тимошенко [21], а також Л. Довгої, що здійс-

нила порівняльний аналіз поглядів Інокентія Гізеля і Лазаря Барановича на освіту та вченість [8]. На нашу думку, доречно й актуально буде доповнити цей перелік особою Антонія Радивилівського, який є досить знаковою фігурою в українській духовній культурі того періоду.

Метою статті є дослідження поглядів Антонія Радивилівського на освіту та освіченість з точки зору її корисності чи шкідливості для загального і особистого блага, а також спасіння душі християнина.

Крім проповідей Радивилівського, для порівняльного аналізу нами використано твори інших українських церковних мислителів XVII ст.: Інокентія Гізеля, Лазаря Барановича та Іоанікія Галатовського.

Виклад основного матеріалу. Тривалий час в українській культурі переважала орієнтація на духовну сутність людини, що відповідно накладало свій відбиток на освітню думку. Це пов'язано, передусім, з тим, що середньовічна людина, не виявляючи інтересу до пізнання та опанування зовнішнього світу, зосереджувалася насамперед на своєму внутрішньому духовному житті, підпорядкувавши останнє меті спасіння душі [20, с. 73]. Так, Іван Вишенський мислив людину єдністю непримирених протилежностей – душі й тіла, що утворюють протистояння «зовнішньої» людини, людині «внутрішній», пов'язаній зі світом Божественного. Пізнавальна діяльність людини має спрямовуватися не на зовнішній мінливий світ, а на осягнення вічного Бога та Христової науки (Православної віри). Опанування «мирських» наук вважалося шкідливим для спасіння душі. Така оцінка «зовнішньої» мудрості була характерна для багатьох сучасників Івана Вишенського [14].

У XVII ст. під впливом оновлення Православної церкви ситуація поступово змінюється. Посилюється інтерес до освіти та оволодіння «зовнішніми» науками та здобутками західної культури, стратегія втечі від світу змінюється вимогою активної діяльності на благо Віри та суспільства.

Інтелектуальна праця в цей час починає вважатися певною моральною чеснотою, яка здобувається у процесі навчання [6]. Мислителі цієї епохи усвідомлюють значущість їхньої праці, яке пов'язано з тим, що «вченість» та творчість починає ототожню-

ватися з патріотичним обов'язком – утвердження слави Вітчизни [23, с. 455]. Так, упродовж XVII ст. поряд з анонімними творами все частіше з'являються твори, що мають підпис автора. Літератори маніфестують суспільну важливість своєї праці, звертаючи увагу й на те, що вона дається не всім, а тільки обдарованим та освіченим людям. Наприклад, Антоній Радивилівський у передмові до читача пише, що складання та виголошення проповідей «яко есть діло великое и трудное; такъ великого и высокого разума и умієности потребуєть» [19, арк. 11].

Українська вища школа XVII ст. досить швидко сприйняла педагогічні зразки Заходу (практику католицького та протестантського), поєднуючи їх з місцевою православною традицією. Одним з натхненників такої реформи був Київський митрополит Петро Могила [15], а її втіленням стало створення Києво-Могилянського колегіуму.

Завданням колегії було створити православну альтернативу єзуїтській освіті та підготувати нові кадри для потреб Православної церкви та суспільства. До київської колегії приймалися всі охочі незалежно від їх станового походження та достатку [22, с. 106]. Цей навчальний заклад уможливив появу «нового духовництва» – священнослужителів, що мають добру загальну освіту, володіють навиками роботи з текстами і дискусій з опонентами, мистецтво проповідувати Слово Боже та працювати з паствою [10, с. 217]. До духовенства в цей час висувуються нові вимоги, які явно суперечили традиційним уявленням про благочестя: необхідність бути освіченими та заборона тікати від світу для власного спасіння. Сумлінне виконання взятих на себе суспільних обов'язків розцінюється як служіння Богові, що сприятиме і спасінню власної душі ієрарха. Несумлінне ж ставлення до праці на користь спільного блага кваліфікується як гріх [8]. Наприклад, Лазар Баранович у збірці проповідей «Мечъ духовний» пише: «Христось самъ Архіереємъ Началникъ рече: и всякому подобаєть Єпископу быти учителну, по словеси Павла святого, иже сїє къ Єпископу Тимофею глаголетъ: Проповедуй Слово, настой благовременне и безвременне, обличи, запрети, умоли, съ всякимъ долготерпеніємъ и ученіємъ, (діло сотвори Благовестника) будетъ бо время, егда здраваго ученія не послушають, но по сво-

ихъ похотехъ изберуть себи учителя, чешѣми слухом, и от истинны слухъ отвратят и къ баснем уклонятся» [1, арк. 14 зв.]. Тут проповідь перед віряними вважається обов'язком пастиря, а виконання цього обов'язку передбачало певний рівень освіти.

Представником такого нового духівництва був і лаврський проповідник Антоній Радивилівський. Він та інші визначні мужі Церкви (Гізель, Баранович, Галятовський) зробили суттєвий внесок у таку переорієнтацію вітчизняної освітньої системи та впровадження у традиційну систему цінностей нової аксіологічної парадигми [8].

Антоній Радивилівський зводить мудрість та розум у ранг цноти й Божого дару. Проповідник пише з цього приводу, що Бог оздобив душу людини: «Вірою, Надією, Любовію... премудростію, розумомъ и иншими многими цнотами» [18, с. 607].

Подібні висловлювання пов'язані з тим, що в Україні впродовж XVII ст. формується позитивне ставлення до активної суспільної позиції індивіда [6], що виявляється у численних панегіриках та поезії київських інтелектуалів. Ця позиція передбачала сумлінну працю на благо суспільства та Вітчизни, для чого необхідно була якісна освіта. У цілому ж у цей період: «люди науки пишались своєю наукою й віддаляють її від життя суспільства і народу як щось надзвичайно високе» [21, с. 434]. Іноді у проповідника спостерігається тенденція до визнання вищості освічених людей над загалом. Освічена людина виділяється від інших своїм розумом, знаннями та навіть зовнішнім виглядом. Намагатися видавати себе за освіченого, не будучи таким, за Антонієм Радивилівським є гріхом: «Якъ много естъ такихъ, что сукні себе чинятъ не ведлугъ своего стану. простый и неуметный, носить ровный строй ... в наукахъ біглому, оныѣ чинити звикли... для пыхи й хлюбы» [17, арк. 357]. Таким чином, у проповідях Радивилівського відбилась тенденція піднесення значення науки та освіченості.

Але ця особливість не є єдиною у формуванні системи цінностей епохи бароко. У цей час паралельно існують два підходи до визначення життєвих цінностей: підхід споглядальний, який базується на традиційному благочесті, та активний підхід, в ос-

нові якого лежить усвідомлення важливості суспільного діяння людини [2, с. 61–63].

Ці дві парадигми часто накладалися одна на одну у свідомості мислителів тієї доби. Так, Антоній Радивилівський, визнаючи мудрість цноту та приводом до пошани, закликає виявляти смирення й пише, що добрий чоловік «хочай мілбься з чого хвалити й выностити, яко то з уроженя, любь з мудрости, любь з достатковъ, любь з побожності, й иншихъ добродетелей; [курсив мій – В.С.] еднакся невыносить, але пред Богом людми себе яко найнижею упокоряеть» [17, арк. 83 зв.].

Порівнюючи мудрість та простоту, проповідник визнає освіченість та мудрість корисною, але пише про те, що для спасіння душі «простота» часто буває корисніша: «часто простый члвiкъ з Писма несведомый, далеко мудрийший бывае в Бзских речах, анижели мдрыйи в фiлiозофiей беглый... часто барзо й межи людми тоє звыкло бывати, же человекъ простый, неучоный. й світовый, Бзского меча й караня лякаеся, Гды о тых рiчах любь в Цркви от Казнодеи з Катедры, любь от священника з Амвоны слышитъ; а мудрый й довтепный... нічого о том всемъ не дбаючи, згола без жадного страху Божого жiеть, себе въ всемъ поблажаеъ й угажаеъ що разъ болшимъ себе подаючи грiхомъ» [18, с. 1101].

Освіченість може бути шкідливою для душі, оскільки часто приводить до гордині та зневаги до ближніх. Антоній Радивилівський пише про те, що люди ставляться із презирством до «простаків», ставлячи їх в один ряд з «подло урожонными» та жебраками – «што праві той нендзникъ, той человекъ подло урожонный, мудрости й достатковъ немающій», водночас мудрість, поряд з посадами та багатством є приводом для людської пихи «якъ доступяъ, любь мудрости якої, любь годности, любь богатствъ; ажъ вышей далеко літати будуть, пішнейшими, поважнейшими, й досебе недоступными» [17, арк. 83 зв.]. Іоанікій Галатовський у своєму трактаті «Грехи rozmaitye» також пише, що надмірна надія на свій розум, а не на Бога є гріхом [3, с. 377].

Для спасіння душі достатньо небесної мудрості (Християнської Віри), таким чином «простота» для душі, як пише Радивилівський, є кориснішою та вищою, ніж земна мудрість – «Віра есть то учителка Божественной Мудрости, бо умудряеъ людей о

таємницяхъ Бозскихъ, превышшаючихъ всі мудрості міра сего» [17, арк. 316].

Подібно до цього Інокентій Гізель, розбираючи гріхи «простих» та неписемних людей, пише, що для спасіння їм достатньо основ Віри, не згадуючи про необхідність іншої «науки»: «Простый или не відущій Писанія Согрїшают: Аще не тчатся увидети то, еже прислушает къ спасенію. Якоже вещей прислушающих къ Вірі, яже суть въ Символі Апслком: прислушающих къ Надежде, яже суть въ Млитві Гедней: ѿ прислушающихъ къ Любві, яже суть въ Заповѣдехъ Геднихъ ѿ Церковныхъ; Чесого подобает блюстися? Якоже Грїховъ Началнейшихъ ѿ иныхъ: ѿ что подобает прїймати? Якоже Тайны Црковныя. Мнозиже обритаются, иже ѿ состарїшася уже, а не умеют положить на себе Знаменїя Креста стога; ни відають что розумїється чрез тоє Имя Спась: а колми паче чрезъ тоє Имя Троица. Чесого всего должны учитися изрядне от Духовныхъ, Послушающе слова Божого, ѿ ученїя на Исповведи» [5, с. 426]. Очевидно проповідуючи смирення та «святу простоту», Антоній Радивилівський та інші мислителі перебував під впливом ідеалів старого благочестя.

Хоча, як можна побачити з його життя, сам Радивилівський був досить активним діячем церкви та мав ґрунтовну освіту. Тож життя проповідника було далеким від споглядально-аскетичного ідеалу, який він час від часу декларував у своїх повчаннях. З огляду на це подібні висловлювання залежно від ситуації та контексту звучання можна трактувати як формальні риторичні фігури, данина традиції, або й внутрішні переживання Автора, що залишався перш за все духовною особою. Подібні колізії можна спостерігати, розглядаючи вчення та життя інших українських мислителів цієї епохи [8].

Поруч із зауваженнями про можливу «душевну» небезпеку «мудрості» Антоній Радивилівський пише, що шкоди від неї зазнають лише: «тыи которыи земная мудрствують [курсив мій – В.С.], которыи ни о чемъ иншомъ не мыслятъ, тылко, albo о збогаченюся, albo о доступїеню честей; которыи надто любятъ достаток земный, ѿ славу міра сего; которыхъ житїе на земли есть, а не на Небі» [18, с. 1273–1274]. За логікою проповідника, людям побожним та смиренным, що використовують свої знання на бла-

го Церкви та суспільства, а не лише для власного зиску, мудрість не шкодить, а навпаки, приносить користь.

Що стосується учнівської молоді, їх гріхів та обов'язків Антоній Радивилівський пише про те, що молодь схильна до нехтування науками заради лінощів та «нечистого гріха» та усіялко застерігає від цього батьків та дітей: «для любви нечистой, человек звыкль й Мудростію й Крепостію погоржати, звыкль оставовати й Науки вызволеные, й забавы Рыццерскіе» [17, арк. 316]. Молодість за Радивилівським є станом сповненим душевних загроз: «Же близкая есть барзо до упадку младость, для того, ижъ розныхъ пожадливыхъ горячостю запалается» [19, арк. 698].

Проповідник засуджує тих, хто «з младенцевъ... заправует до игръ, до пещотъ... Кто в віку молодом удається до роскошей сего світа» та хвалить тих хто від молодості уникає спокус та має страх Божий «щасливый й благословеный есть человекъ, который от юности своая избирает наказаніе, который от юности своая боится Бога» [19, арк. 698].

Особливо небезпечним для молоді є погане товариство, яке штовхає до погибелі душі: «Немаешъ грошей заразы на младенцов, яко злое й свавольное товариство, бо през оное, всій своєю в рихлом часе позбывають цноты. Й для того мовить Исидоръ стый: Ліпше есть міти злыхъ ненависть, аніжели товариство. Бо яко много добра маєте сполечный животь святыхъ, такъ много зла приносятъ сполечность злыхъ» [19, арк. 699]. Галятовський з цього приводу пише: «кто дотикається товариства злого, зъ людьми злыми товариство міеть, такій й самъ злымъ зостанеть» [3, с. 378].

Антоній Радивилівський закликає молодь, «наслідуючи Христа Спасителя» та святих, призвичаюватись не до лінощів та сьогосвітніх благ, а до науки та благочестя: «в младенческомъ своему віку, не до игръ й пещотъ, не до роскошей сего світа; але до науки [курсив мій – В.С.], до умерщвленія плоти, до острости житія, до терпеливости, й до иншихъ цнотъ...» [19, арк. 698–699].

За Гізелем, учні грішать – коли не мають «зачала премудрости страха Божія», не поважають своїх вчителів та не слухають їх, коли ліниво учаться, непристойно себе ведуть, а утримання своє витрачають на непотребні речі, коли водяться з поганими друзями і впадають у плотський гріх, або коли читають заборонені,

сороміцькі чи й супротивні Вірі книжки (навіть з простої цікавості): «учащійжесея писання юнии, согршають: Аще зачала Премудрости страха Божія не имеют, и учителем своим въ Ученіи Богоугодном, суть непокорливы: ниже почитают их за то аки отцев. Аще ліниво учятся й безчиніємъ творять другимъ обиду; или иждивеніе на вещи не ключимыя изнуряють. Аще общеніе с ким имеютъб безчестное, й не безбідное... Аще Книги запрещенныя, студныя, или й Вірі противныя, изъ любопытства своего читають» [5, с. 426]. До реєстру проступків, притаманних «синам» та загалом «молодим людям», Гізелем також включено лінощі та ухилиння від отримання освіти: «аще любятъ празность, ученію не прилежатъ, иждивеніе, время и літа младыи всеу изнуряють» [5, с. 398].

Іоанкіій Галятовський також пише про гріховність читання «книгъ геретицкихъ заказаныхъ, будучи самъ въ науці недосконалый й не утверженьый» [3, с. 376]. Усе це збігається із загальноприйнятою на той час гуманістичною програмою «освіченого благочестя», відповідно до якої – головною вимогою навчального процесу було виховання не просто освіченої людини, а насамперед «доброго християнина» з усім притаманним йому набором моральних чеснот [23, с. 293; 9, с. 432].

Висновки. Отже, можна зробити висновок, що освіта визнається українськими церковними мислителями XVII ст. корисною для людини або, навпаки, шкідливою для спасіння та оточення залежно від її застосування на благо чи на злі речі. Разом із возведенням мудрості та розуму у ранг чесноти часто йдуть традиційні апелювання до християнської «благочестивої простоти», що свідчить про еkleктизм світогляду українських інтелектуалів, в якому цілком спокійно співіснували діаметрально протилежні погляди на освіту та освіченість. Проте в загальних рисах Антоній Радивилівський та його сучасники сприймають новий європейський цивілізаційний підхід до освіти, що стверджує її позитивний зміст та високу роль у суспільному житті.

Список використаних джерел

1. Баранович Лазар. Меч духовный. Київ, 1666. 1067 с.
2. Бондаревська І. Парадоксальність естетичного в українській культурі XVII–XVIII ст. Київ, 2005. 323 с.

3. Галятовський Іоанікій. Гріхи розмаїтїи. *Ключ розуміння* / підгот. І. П. Чепіга. Київ, 1985. С. 372–387.
4. Галятовський Іоанікій. *Ключ розуміння* / підгот. І. П. Чепіга. Київ, 1985. С. 53–238.
5. Гізель Інокентій. Мир з Богом людині. Київ, 1669. 926 с.
6. Довга Л. М. Етика. *Історія Української культури*: в 5 т. Т. 3. Київ, 2003. С. 635–651.
7. Довга Л. М. Свобода волі у проповідях Антонія Радивиловського. *Київська старовина*. Київ, 2002. № 2. С. 56–60.
8. Довга Л. Штрихи до портрету ректорів Києво-Могилянського колегіуму: Лазаря Барановича та Інокентія Гізеля. 350-lecie Unii Nadziackiej (1658–2008) / Pod red. Teresy Chynczewskiej – Hennel, Piotra Krollia i Mirosława Nagielskiego. Warszawa, 2008, S. 341–358.
9. *Історія Української культури*: в 5 т. Т. 3. Київ, 2003. 1508 с.
10. Йосипенко С. Л. До витоків української модерності: Українська ранньомодерна духовна культура в європейському контексті. Київ, 2008, 420 с.
11. Крекотень В. І. Оповідання Антонія Радивиловського. Київ, 1983. 380 с.
12. Котусенко В. Викладання філософії в єзуїтських колегіумах 16–17 століть та Києво-Могилянській академії. *Україна XVII століття: суспільство, філософія, культура*. Київ, 2005. С. 83–107.
13. Марковский М. Н. Антоний Радивилевский – южнорусский проповедник XVII века. Киев, 1894. 183 с.
14. Назарчук М. Іван Вишенський. *Історія України в особах*. Київ, 1997. С. 135–142.
15. Нічик В. М. Петро Могила в духовній історії України. Київ, 1997. 340 с.
16. Памятники этической мысли на Украине XVII – первой половины XVIII ст. / сост., пер. с латинского, вступ. статья и прим. М.В. Кашубы. Киев, 1987. 432 с.
17. Радивиловський Антоній. Вінець Христов... . Київ, 1688. 860 арк.
18. Радивиловський Антоній. Вінець Христов... (рукопис) / ЦНБУ ім. В. І. Вернадського. П.Ник м. П. 560 т. 2. 1530 с.
19. Радивиловський Антоній. Огородок... . Київ, 1676. 920 арк.
20. Стратій Я. М. Розуміння людини в українській філософії XVII – XVIII ст. *Collegium*. 2001. № 11. С. 73–81.
21. Тимошенко Ю. О. Організація навчально-виховного процесу. Педагогічна думка. *Історія Української культури*: в 5 т. Т. 3. Київ, 2003. С. 431–443.

22. Философская мысль в Киеве / В. Д. Белодед и др. Киев, 1982. 356 с.

23. Яковенко Н. М. Нарис історії середньовічної та ранньомодерної України. Київ, 2006. 746 с.

Spivak V. V.,

PhD philosophical sciences,
Assistant Professor of Department of Pedagogy and Humanities,
Academy of State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

THE PROBLEM OF EDUCATION IN THE PREACHING DISCOURSE OF UKRAINIAN BAROQUE

In clause the sight of the Ukrainian preacher of XVII century, Antony Radivilovskiy on education is considered, from the point of view of its utility or harm for the common or personal blessing, and as rescue souls of the Christian.

The author analyzes the general ideological changes in the consciousness of baroque church thinkers and their relationship to previous views on education. The view of the Ukrainian preacher of the XVII century named Anthony Radyvylovsky on education and accomplishment in terms of its usefulness or harmfulness to the public and private good, and Christian salvation is considered. The comparative analysis of Radyvylovsky views with the outlooks of the other religious thinkers of the XVII century is conducted.

The author comes to the conclusion that education is recognized by Anthony Radyvylovsky and by the other Ukrainian church thinkers of the XVII century as useful to humans or just on the contrary as harmful to salvation and others, depending on its use for good or evil things. All mentioned above is consistent with the generally accepted at the time of humanistic program of «enlightened piety», according to which - the main requirement was the «good Christian» education with a set of moral virtues. Next to the elevation of wisdom and understanding to the rank of virtue there are appealings to traditional Christian «pious simplicity», that witnesses the eclecticism of Ukrainian intellectuals outlook where quite diametrically opposed views on education and accomplishment coexisted. Anthony Radyvylovsky and his contemporaries perceive a new European civilizational approach to education that maintains its positive content and a high role in public life. It is judged that education admits as the Ukrainian thinker useful to the person or on a revolution harmful depending on its use for good or malicious has put.

Key words: *a history of philosophy, the Ukrainian philosophy, a moral-ethical idea, the Ukrainian sermon, the Ukrainian baroque.*

References

1. Baranovich, Lazar (1666), *The sword of the spirit*. Kyiv, 1067 p.
2. Bondarevska, I. (2005), *The paradox of aesthetic in Ukrainian culture XVII–XVIII century*. Kyiv, 323 p.
3. Galyatovsky, Ioanikiy (1985), *Rose flowers. Key rozuminnyya / p_dgot*. I. P. Chepig. Kyiv, p. 372–387.

4. Galyatovsky, Ioaniki (1985), *Key rozuminnyya / p_dgot*. I.P. Chepig. Kyiv. p. 53–238.
5. Gizel, Inokentiy (1669), *Peace with God Cholovka*. Kyiv, 926 p.
6. Dovga, L. M. (2003), *Yetika. History of the Ukrainian culture*: in 5t. T. 3. Kyiv, p. 635–651.
7. Dovga, L. M. (2002), *Freedom will in propionia Antoniia Radivilovsky. Kyivska Starovina*. Kyiv, № 2. p. 56–60.
8. Dovga, L. (2008), *Strokes to the portrait of the rectors of the Kyiv-Mohyla Collegium: Lazarus Baranovich and Innocentia Gizel: 350-lecture Unii Hadziackiej (1658–2008) / Pod red. Teresy Chynczewskiej – Hennel, Piotra Krollia I Mirosława Nagielskiego*. Warszawa, p. 341–358.
9. *History of the Ukrainian culture* (2003), in 5t. T. 3. Kyiv, 1508 p.
10. Josipenko, S. L. (2008), *Before the development of modern Ukrainian culture: Ukrainian spiritual culture in the European context*, Kyiv, 420 p.
11. Krekoten, V. I. (1983), *Opovidannya Antoniia Radivilovskogo*. Kyiv, 380 p.
12. Kotusenko, V. (2005), "Vikladannya filosofii in the kolzuitskih collegiums 16–17 stolit and the Kyiv-Mohyla Academy. *Ukraine XVII stolittya: organization, philosophy, culture*. Kyiv, p. 83–107.
13. Markov, M. N. (1894), *Anthony Radivilovsky – South Russian preacher of the XVII century*. Kyiv, 183 p.
14. Nazarchuk, M. (1997), *Ivan Vyshensky. History of Ukraine in personages*. Kyiv, p. 135–142.
15. Nichik, V. M. (1997), *Petro Mohyla in the spiritual history of Ukraine*. Kyiv, 340 p.
16. *Monuments of ethical thought in Ukraine XVII - the first half of XVIII century (1987) / Comp., Trans. from latin article and approx.* M. Kashuba. Kyiv, 432 p.
17. Radivilovsky, Antonii (1688), *The Faith of Christ*. Kyiv, 860 arc.
18. Radivilovsk, Antonii, *The Faith of Christ ...* (manuscript) / I. R. TsNBU im. V I. Vernadskogo. P.Nick m. P. 560, v. 2. 1530 p.
19. Radivilovskiy, Antoniy (1676), *The Small Garden*. Kyiv, 920 ark.
20. Strati, Ya. M. (2001), "Rozumninnyya people in the Ukrainian Philosophy XVII – XVIII Art". *Collegium*. № 11. p. 73–81.
21. Timoshenko, Yu. O. (2003), "Organism of the primary and primary process. Pedagogical training". *History of the Ukrainian culture*: in 5t. T. 3. Kyiv. p. 431– 443.
22. *Philosophical Thought in Kyiv* (1982), Whitehead V. D. and others. Kyiv, 356 p.
23. Yakovenko, N. M. (2006), *On the figure of the history of middle and early early Ukraine*. Kyiv, 746 p.

УДК 811.161.2:343

Шумейко З. Є.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін,

Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

МОВНОКОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО- ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ФЕНОМЕНА

У статті розглянуто сутність і структуру мовнокомунікативної компетентності працівників Державної кримінально-виконавчої служби України. Автор пропонує власне формулювання терміна «мовнокомунікативна компетентність», як здатність послуговуватися нормами української літературної мови у сфері наукової та професійної діяльності. З'ясовано, що мовнокомунікативна компетентність вимагає певної сформованості знань, навичок і вмінь, які здобуваються в процесі спеціально організованого навчання в закладах вищої освіти. Доведено, що складові вказаного феномена в контексті розвитку мовної культури майбутніх фахівців, зокрема комунікативні риси і здібності особистості; знання норм і правил спілкування, етичних стандартів професійної діяльності; знання естетичних і моральних цінностей, уміння використовувати елементи невербального спілкування; рівень мовленнєвої культури тощо.

Ключові слова: працівники Державної кримінально-виконавчої служби, професійна компетентність, мовнокомунікативна компетентність, мовна культура.

Постановка проблеми. На сучасному етапі здійснюється реформування різних галузей суспільного життя в Україні, зокрема відбувається модернізація діяльності Державної кримінально-виконавчої служби України відповідно до європейських і світових стандартів. Насамперед, висунуто високі вимоги щодо рівня сформованості мовної культури її працівників, адже їхній професійній діяльності притаманні відкритість, комунікативна спрямованість, контактність. Це підтверджує аналіз державних документів, у яких зафіксовано необхідність забезпечення високого рівня офіційно-ділового спілкування в різних сферах життя соціуму. Отже, можемо дійти висновку, що високий рівень мовної культури є показником професійної компетентності працівників Державної кримінально-виконавчої служби України. А це підтверджує необхідність здійснення систематичної послідовної

роботи, спрямованої на формування мовнокомунікативної компетентності зазначених фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен «мовнокомунікативної компетентності» упродовж тривалого часу науковці (С. Абрамович, М. Бітянова, Н. Волкова, С. Дорошенко, Б. Кандінський, В. Кан-Калик, Лалл Джеймс, А. Леонтьєв, С. Мусатов) досліджували в контексті комунікативної культури людини. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають дослідження Артикуці Н., Олешко Б., Прадіда Ю., Прохоренко-Дученко О., Токарської А., Чулінди Л. та ін. щодо формування мовнокомунікативної компетентності працівників правоохоронних органів.

Водночас аналіз наукової літератури, вивчення реального стану мовної підготовки чинних працівників Державної кримінально-виконавчої служби і курсантів Академії Державної пенітенціарної служби України свідчать про недостатній рівень сформованості в них мовнокомунікативної компетентності. Актуальність та практична значущість проблеми дослідження, її недостатня теоретична і практична розробленість зумовили вибір теми дослідження.

Формулювання цілей статті полягає у визначенні сутності і змісту поняття «мовнокомунікативна компетентність» у контексті фахової підготовки майбутніх працівників Державної кримінально-виконавчої служби як компонента загальної професійної компетентності фахівця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з особливостей професійної діяльності працівників Державної кримінально-виконавчої служби України є необхідність налагодження контакту із різними категоріями засуджених, відвідувачами, колегами, що визначає особливі вимоги до їхніх особистісних якостей, потрібних для реалізації широкого спектра професійних завдань. Отже, важливою є сформованість таких характеристик, як-от: психологічна готовність до взаємодії, конструктивна поведінка в різних професійних ситуаціях, володіння вербальними й невербальними засобами спілкування. Саме на формування зазначених рис і має спрямовуватися професійна підготовка фахівців Державної кримінально-виконавчої служби України. Як зазначав Зязюн І. А., «головною метою вищої освіти має бути

становлення цілісної і цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору й індивідуально-го інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями» [1, с. 13].

Зазначимо, у центрі уваги світової освітньої спільноти на сучасному етапі перебувають не кваліфікації, а компетентності, які розглядаються як своєрідне поєднання навичок, притаманних кожному індивідові, кваліфікацій, соціальної поведінки, здатності працювати в групі, ініціативності, готовності до ризику [2]. На сьогодні поняття «компетентність» асоціюється з адекватною поведінкою в нестандартних ситуаціях, неформалізованою взаємодією з партнерами, успішним розв'язанням проблемних або заплутаних завдань, умілим оперуванням інформацією, а також динамічними, комплексними процесами, управління якими вимагає певного рівня теоретичних знань. Щоправда, у державних документах і наукових дослідженнях наявні різні визначення вказаного поняття, зокрема в Законі України «Про вищу освіту» (2014) вказано: «Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [3].

Згідно з дослідженнями Синельникової Л. М., компетенція – це властивість, якість; компетентність – це володіння відповідною властивістю, обізнаність, ступінь відповідності діяльності суспільно значущим завданням; це особистісний ресурс, що дозволяє ефективно взаємодіяти з навколишнім світом [4, с. 110]. Зимня І. О. зазначає, що компетенції – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новотвори (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей та відносин), котрі потім виявляються у компетентностях особистості як актуальних діяльнісних проявах [5]. Зязюн І. А. уважав, що «компетентність як властивість індивіда існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо» [1, с. 17]. Його ідеї є

суголосними засадничим положенням державних документів, що визначають зміст сучасної середньої і вищої освіти.

Зазначимо, що в європейській практиці поняття мовнокомунікативна компетентність не використовується, проте воно є достатньо поширене в українській педагогіці, щодо нього вживають різноманітні терміни, зокрема: мовна компетентність, мовленнєва компетенція, комунікативна компетенція, мовнокомунікативна компетенція, професійна комунікативна компетенція.

У процесі дослідження з'ясовано, що вивчення поняття «комунікативна компетентність» почалося ще в 60–70-х рр. ХХ ст. На сьогодні існує значна кількість досліджень, присвячених цій проблемі. Водночас учені акцентують на винятковій важливості точного визначення цього терміна, оскільки представники різних галузей науки описують це поняття з власних позицій і підкреслюють у ньому те, що є найсуттєвішим для їхньої сфери.

Поняття «комунікативна компетентність» (від лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний) означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів тощо [6, с. 107]. Нам імпонують дослідження К. Хоруженко, яка розглядає зазначене поняття як підготовленість людини до культурного спілкування з іншими людьми [7, с. 185]. Водночас Девід і Джулія Джері цей термін трактують як комунікативну здатність (способи, правила, за допомогою яких люди здійснюють комунікативні обміни та інтеракції з іншими людьми співтовариства) [8, с. 314].

На сьогодні в наукових працях зроблено спроби схарактеризувати й класифікувати комунікативні компетентності. Зокрема, С. Караман розмежовує чотири основні типи, а саме: мовну, мовленнєву, функціонально-комунікативну, соціокультурну. Мовна компетенція формується на основі засвоєння орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних та стилістичних норм. Мовленнєва компетенція реалізується під час аудіювання, говоріння, читання, письма. Соціокультурна компетенція передбачає знання національної культури, історії, економіки тощо. Найвагомішою, за визначенням дослідника, є функціонально-комунікативна компетенція – уміння послуговуватися мовними засобами для створення текстів різної стильової належності [9, с. 23].

Мацько Л. і Кравець Л. об'єднали всі описані компетенції в одне поняття «професійна мовнокомунікативна компетенція» або «професійна комунікативна компетенція». Вони вважають, що «професійна комунікативна компетенція передбачає насамперед наявність професійних знань, а також загальної гуманітарної культури людини, її вміння орієнтуватися в навколишньому світі, вміння і навичок спілкування» [10, с. 13].

Мовнокомунікативну професійну компетентність К. Климова пояснює як інтегровану особистісну якість, що «передбачає: 1) систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; 2) знання правил мовного спілкування; 3) знання норм сучасної української літературної мови, вміння й навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте «чуття мови»; 4) вміння і навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлених потребами професійної комунікації; 5) вміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для українськомовного самонавчання і самовдосконалення» [11, с. 21].

За І. Дроздовою, професійна мовна комунікативна компетенція студента нефілологічної спеціальності – це «наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом професійного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття навчально-наукові, технічні, фахові тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання в складних і непередбачуваних ситуаціях професійного спілкування» [12].

Аналіз наукових досліджень [10; 11; 12] дає підстави для висновку, що професійна мовнокомунікативна компетентність особистості – це сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах із різними комунікантами, вміння мовця визначити ефективну мовленнєву поведінку.

Професійна мовнокомунікативна компетентність працівників Державної кримінально-виконавчої служби України, на нашу думку, полягає у здатності послуговуватися нормами української літературної мови у сфері наукової та професійної діяльності, належному рівні комунікативних навичок, умінні аналізувати власне і чуже висловлювання, знаннях професійного дискурсу,

ціннісному ставленні до мови, відповідному способі мислення, світогляді.

Можемо зробити висновок, що мовнокомунікативна компетентність вимагає певної сформованості знань, навичок і вмінь, які здобуваються в процесі спеціально організованого навчання. Це поняття можна вважати явищем лінгвістики, а також психології і педагогічних дисциплін, оскільки воно співвідноситься зі знаннями, навичками й уміннями, які найбільш точно відображають багатогранність мовнокомунікативної компетентності, її важливу роль у розвитку особистості фахівця Державної кримінально-виконавчої служби України.

Це дає змогу визначити мовнокомунікативну компетентність фахівця Державної кримінально-виконавчої служби України як складний інтегративний феномен, що містить такі елементи:

- комунікативні риси особистості, які характеризують наявність і розвиток у неї здатності до спілкування;
- комунікативні здібності: уміння проявляти ініціативу в спілкуванні, здатність емоційно реагувати на стан партнерів по спілкуванню, готовність до стимулювання партнера по спілкуванню;
- знання норм і правил спілкування, етичних стандартів професійної діяльності;
- знання естетичних і моральних цінностей, культурних традицій, вікових, інтелектуальних та інших характеристик партнерів по спілкуванню, а також дотримання цих стандартів та використання цих знань у процесі спілкування;
- уміння слухати й реагувати на почуте, тобто підтримувати зворотній зв'язок;
- спрямованість і стійкість уваги, наявність візуального контакту, уміння використовувати елементи невербального спілкування, репліки і заохочення, тобто концентруватися на співрозмовникові;
- рівень мовленнєвої культури, характеристиками якої є правильність, змістовність, доречність, достатність, логічність, точність, ясність, стислість, простота та емоційна виразність, образність, барвистість, чистота, правильна вимова, вільне, невимушене оперування словами, уникнення вульгаризмів, провінціалізмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, наголошування

на головних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, відповідний темп мовлення, правильне використання логічних наголосів і пауз, взаємовідповідність між змістом і тональністю, між словами, жестами та мімікою.

Висновки. Отже, особливості формування мовнокомунікативної компетентності працівників Державної кримінально-виконавчої служби України зумовлюються специфікою їхньої професійної діяльності, а також структурою і змістом вказаного феномена, який є важливим складником професійної компетентності майбутнього фахівця. Якщо фахівець бездоганно володіє всіма складовими комунікативного процесу, дотримується правил мовленнєвого етикету, уміє впливати на учасників комунікації в стандартних і нестандартних ситуаціях, то він справляє позитивне враження, викликає довіру, а отже, підвищується ефективність його професійної діяльності. Проте окремого дослідження потребують шляхи, методи й засоби формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців Державної кримінально-виконавчої служби України.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. Київ: Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.
2. Доклад международной комиссии по образованию, представленый ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». Москва: ЮНЕСКО, 1997. 24 с.
3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 08.06.2017).
4. Синельникова Л. Комплекс професійних компетентностей у проєкції на особистість філолога ХХІ століття. *Освіта Донбасу*. 2011. № 1 (144). С. 109–117.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
6. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
7. Хоруженко К. М. Культурология: энциклопедический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 640 с.

8. Джерри Д. и Д. Большой толковый социологический словарь. Москва: Вече–АСТ, 1999. Т. 1. 1999. 544 с.

9. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.

10. Мацько Л., Кравець Л. Культура української фахової мови: навч. посіб. Київ: Академія, 2007. 360 с.

11. Климова К. Формування мовно-комунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 35 с.

12. Дроздова І. Взаємозв'язок формування мовної особистості студента ВНЗ нефілологічного профілю з розвитком професійного мовлення. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2015/2/15.pdf (дата звернення: 08.10.2018).

Shumeiko Z. Ye.,

Ph.D. in pedagogical sciences,

Docent of Department of education and the Humanities,
Academy of State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE EMPLOYEES OF THE STATE CRIMINAL EXECUTIVE SERVICE: PHENOMENON'S ESSENCE AND STRUCTURE

The article deals with the issues of determining the essence and structure of the language communicative competence of the employees of the State criminal executive service of Ukraine. The author studies the problem of defining the concepts "competence", "communicative competence", "language communicative competence" in scientific works, investigates this issue in historical retrospective and modern state documents. Shumeiko Z. Ye. offers the actual formulation of the term "language communicative competence of the employees of the State criminal executive service", the essence of which is the ability to use the norms of the Ukrainian literary language in the field of scientific and professional activity, the proper level of the communicative skills, the ability to analyze own and foreign expressions, the knowledge of the professional discourse, the value relation to the language, the corresponding way of thinking, world outlook. It has been found out that the language communicative competence of the employees of the State criminal executive service requires certain formation of knowledge, skills and abilities acquired in the process of specially organized training. The article also describes its components in the context of the development of the linguistic culture of the future specialists, in particular the communicative features and abilities of the individual; knowledge of norms and rules of communication, ethical standards of the professional activity; knowledge of the aesthetic and moral values, cultural traditions, age, intellectual and other characteristics of communication partners; the ability to listen and respond to the heard, that is, to maintain feedback; the orientation and stability of attention, the

presence of visual contact, the ability to use elements of non-verbal communication; the level of speech culture.

Key words: *the employees of the State criminal executive service, the professional competence, the language communicative competence, the linguistic culture.*

References

1. Zyazun, I. A. (2005), *Philosophy act and forecast of the ostivnogo system. Teachers training: problems, posters, perspectives*: monographs. Kyiv: Glukhiv: RVV GDPU. p. 10–18.

2. *Report of the International Commission on Education* (1997), presented by UNESCO “Education: the hidden treasure”. Moscow: UNESCO, 24 p.

3. *I am referring to Osvit* (2014): the Law of Ukraine dated July 01, 2014 No. 1556-VII, available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (date of the beast: 08/06/2017).

4. Sinelnikova, L. (2011), "Complex of professional competences at the project on the specialty of philologist XXI stolittya". *Osvita Donbas*. № 1 (144). p. 109–117.

5. Zimnyaya, I. A. (2004), *Key competencies as an effective target basis of the competence-based approach in education*. Author version. Moscow: Research. Center for the problems of quality training, 42 p.

6. Beh, I. D. (1998), *Osobenno-zorientovane vihovannya: navch.-method. posib* Kyiv: IZMN. 204 p.

7. Khoruzhenko, K. M. (1997), *Cultural Studies: Encyclopedic Dictionary*. Rostov-on-Don: Phoenix. 640 p.

8. Jerry, D. and D. (1999), *Large Explanatory Sociological Dictionary*. Moscow: Veche – AST, T. 1. 544 p.

9. Karaman, S. (2000), *Methodology navchanki ukrainskoi movi in gmnnazii: navch. Posib*. Kyiv: Lenvit. 272 p.

10. Matsko, L., Kravets, L. (2007), *Culture of Ukrainian Language: Move. posib* Kyiv: Academia. 360 p.

11. Klimova, K. (2011), *Formuvannya movno-komunikativno and profiunono kompetennosti_ studentsiv nevilologichny special_almost pedagogichnyh universiteiv: author. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.02 / Nat. ped. un-tet im. M. P. Dragomanov*. Kyiv. 35 p.

12. Drozdova, I. (2015), *Interconnection of formatives of the MUVNOE of the student of the higher educational institution of the nephologic professional with the development of professional progress*, available at: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnik_nayk_praz/2015/2/15.pdf. (date of the beast: 08/10/2018).

UDC 37.02:373.3.016(410)

Borysenko I. V.,

Ph.D. in Pedagogics,

Head of Foreign Languages Chair,

Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine;

Ihnatovych T. Z.,

Senior lecturer of Foreign Languages Chair,

Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

CONCEPTS OF CURRICULUM IN PEDAGOGICS ABROAD

The article aims at studying the concept characteristics of curriculum in the ideas of foreign researchers in terms of its definition, meaning, and classification of its types, levels and strategies for the development. The article presents the origin and meanings of the term “curriculum”, which in education refers to any course or activities that result in the development of a person; and covers prescribed content of learning during period of compulsory education. It is found out that the concept background of the school education content in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland is determined by the curriculum theory. Based on the research of curriculum studies the types of curriculum (subject centered, society centered, child centered; curriculum as syllabus, curriculum as process, curriculum as product) as well as its levels (total, hidden, planned and received, formal and informal) are analysed. The differentiation of the curriculum levels is a very important issue as to comprehension of this pedagogical phenomenon. The outlined in the article curriculum levels are total; hidden; planned and received; formal and informal. The classification is made according to the audience for which they are addressed; and it gives a clear illustration of their practical application. Special attention is paid to classification suggested by van den Akker that proves the social nature of this phenomenon. Hidden curriculum and its nature is under discussion in the article. It is presented as the transmission of norms and values conveyed in the educational institution is characterized in the study. The diversity of approaches to the classification of curriculum types and levels provides evidence to support the claim about complex character of this pedagogical phenomenon.

As for the primary curriculum, it is exposed, that this pedagogic reality is connected with its developmental type; and nowadays it is getting global characteristic. Primary curriculum is considered as framework in which according to the defined aims knowledge, practical, values, personality characteristics, which pupils should obtain, are determined.

Key words: curriculum, concept, curriculum theory, types, levels, European educational system.

The statement of a problem. Content of education is one of the main subject of the research in educational science of Ukraine and many European countries. Concept basics of the education content in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland defines the

curriculum theory, whose analyses give opportunities to characterize varies levels, types and models of curriculum, outline its usage in the level of different countries. Curriculum is a widely discussed educational project in terms of its definitions and objectives for educational institutions as the approaches to the curriculum theory and practice are changing influenced by new tasks faced the society. Therefore, understanding of this phenomenon is important for defining strategies for further development of the education system.

Analyses of the latest research. Curriculum studies is a field of research for quite a lot scientists. The research of education content in Great Britain that was carried out by A. Ross and other British educators is based on the theory of curriculum. Needless to say that in a global context curriculum is transforming from quite Anglo-American pedagogical phenomena to European education project. And the term “curriculum”, that comprises the structure, transforming and assessment of the social experience obtained by pupils within the educational institution, is becoming international one [1, p. 82]. The term ‘curriculum’ is officially used in Great Britain, the USA, Ireland, Italy, the Netherlands, Portuguese, Rumania and Flemish Community of Belgium [2, p. 22].

The literature review process shows that the term “curriculum” is formally appeared in University Leiden records in 1582 and later in University of Glasgow in 1633 [3]. The first known use in the written work is in The Oxford English Dictionary, where it was defined as compulsory course of study or training course in educational institution.

The word “curriculum” comes from the Greek word “a running”, “a course”. The original Latin meaning was ‘a race course’, “career” [4]. British researcher A. Ross gives another idea referred to the origin and meaning of this notion. According to A. Ross Latin word referred to a racing chariot [from which is derived] a racetrack, or a course to be run, and from this, a course of study. In developing the idea in education, curriculum is confined to any course or activities that result in the development of a person; and prescribed content of learning during period of compulsory education [5, p. 8].

The starting points of Ukrainian educators on curriculum idea is that this educational phenomena referred to core of learning – course of study, syllabus, subjects programmes of study, and in wider

meaning it includes educational content, programmes, methods, structures, visual aids, all kinds of educational literature, including printed textbooks [6, p. 160].

Using educational concepts, C. Braslavsky, the director of International Bureau of Education, defines the educational foundations and contents, their sequencing in relation to the amount of time available for the learning experiences, the characteristics of the teaching institutions, the characteristics of the learning experiences, in terms of methods to be used, the resources for learning and teaching (e.g. textbooks and new technologies), evaluation and teachers' profiles [7, p. 5].

The article aims at curriculum concepts studying in education system of Europe in terms of its definition, meaning, and classification of its types, levels and strategies for development

The statement of the main materials. A glance at the history of the curriculum field suggests that the curriculum is one of the most effective tool for bridging the gap between the education and development. Some curriculum practitioners, particularly those in Ireland tradition represent curriculum as a combination of educational, economic, social and cultural developments in Irish society primary curriculum as reflection of cultural, social, economic intends and ideas of the society; the culmination of many years of development and planning that involved all the partners and interests in primary education [8, p. 10].

Curriculum as a field of study is far from being new in education science. Curriculum questions include curriculum theory, development, implementation and assessment. The theoretical frameworks that comprise traditional, concept-empiricist and reconceptualist approaches to curriculum issues was suggested by American researcher H. A. Giroux. Each of these approaches is characterized by the dominant and subordinate assumptions that govern the knowledge and values underlining their respective modes of inquiry. According to traditionalists (F. Bobbit, R. Tyler, R. Peters, P. Hirst, A. Ross), curriculum is what will be taught in schools: educational objectives, curriculum, instruction, learning experiences, and evaluation [9]. Conceptual empiricists (H. Taba, J. Schwab, J. Bruner, B. Bloom, D. Lawton) view curriculum as the organization

of disciplines; and the best way to learn a discipline is to learn and understand its structure. Reconceptualist (M. Young, M. Apple, W. Pinar, H. Giroux) connect the efficiency of curriculum with social, political and economic process in the society and refer to it as an effective tool for social changes.

It should be mentioned that there is no common format for curriculum concept in pedagogical science. Researchers can take into consideration different criteria of classification; these are aims, nature, purpose, content, structure. In order to make classification of curriculum types, researches use different notions, such as model, approach, center. For example, subject-centered, social-centered and child-centered (D. Lowton, 1976) [10, p. 52]; a body of knowledge to be transmitted, a product, a practice, a praxis (M. Smith, 1996); curriculum as content, process and as product (A. V. Kelly. 2004).

One can argue that each type has its own characteristics; describes the relationships between main components of education content. Every approach to curriculum classification has different set of aims and purpose, and defines particular way of implementation.

To have a clear overview of the curriculum it is necessary to analyse its levels depending on the audience for which they are addressed. To emphasize this aspect W. Kuiper (1993) proposes in his work to present 7 levels of curriculum. These are:

– Level 1 – imaginative, that is presented as the level of wishful thinking as all people have their own ideas of a good education;

– Level II – written curriculum which can be seen in Macro-documents with formal status (national standards); Macro-documents without formal status (teachers' guidelines); Meso-documents which are accepted in school (programmes of study); Micro-documents that are presented by textbooks;

– Level III – perceived curriculum that is the way teachers interpret the ideas of written curriculum;

– Level IV- performed or operational curriculum in which resources provision of learning and time for it are indicated;

– Level V- experienced curriculum that was used by teachers and students in learning process;

– Level VI- tested curriculum that is set in tests in order to check the comprehension level of the content by students;

– Level VII- learned curriculum defines the knowledge obtained by pupils in learning process.

So, one can make a conclusion that different facts and factors influence certain levels of the curriculum while analyzing their typologies suggested by scientists. According to W. R. E. Velema “fact” is a mediated factor of influence that has a long-term character and is designed for future results; “factor” is a motive power of rapid changes in education [11, p. 30]. For instance, educational and philosophic facts are leading at the “visible” stage. Political factors are of great importance at the “publishing” level as it is connected with the process of giving educational documents their official status. Other curriculum levels are to be acknowledged at macro-, mezzo- and micro-levels within the school. It is worth taking into account the importance of a teacher’s role, organizing the effective learning process, the research of the obtained results.

The differentiation of the curriculum between the levels is a very important issue as to comprehension of this pedagogical phenomenon. In 2006 a Dutch scientist Jan van den Akker suggested the classification of levels that gives the opportunity to observe their practical application (Table 1) [12, p.9].

Table 1

Curriculum levels and its application according to Jan van den Akker

	Level	Description	Examples
1	Supra	International	- General European framed structure of languages learning
2	Macro	Systematic, national	- major goals, achievements levels - exam programmes
3	Meso	School, educational institution	- school programmes - curriculums
4	Micro	Grade, teacher	- curricula, recommendations - module, course - text-books
5	Nano	Student, personality	- individual learning plan - individual learning course

The classification of curriculum levels according to Jan van de Akker proves the social nature of this phenomenon. The scientist considers the following curricula levels to be major: total curriculum;

hidden curriculum; planned and received curriculum; formal and informal curriculum.

The definition “hidden curriculum” was introduced by the American sociologist F. Jackson [13, p. 18]. But it existed in education much earlier. J. Dewey in his work “Experience and Education”(1938), described collateral learning that, in his opinion, influences much more than the above mentioned school curriculum[14, p. 96].

The Ukrainian researcher O. Plakhotnyk considers that the hidden curriculum is different from the evident in implicit or unconscious content of knowledge transmitted to students. The information in the hidden curriculum is transferred non-verbally or is hidden in the deep structures of the entire educational process [15, p.117].

According to S. Braslavskiy, “the hidden curriculum” stands as a united set of the educational experience and is not always considered to be compulsory and given in documents by schools and teachers in the process of practical activities.

The existence of the hidden curriculum as to the class differentiation (discriminative to the poor) can be an example. [7, p. 5].

The “planned” curriculum embraces all regulations of the learning process defined in programmes, plans and instructions. The “received” curriculum is a real result of pupils’ learning activities.

The difference between the formal and informal curricula lies in the fact that the learning activities of the official curriculum are planned in accordance with the time-table and the main idea of the informal curriculum is applied in out-of-class activities during breaks, after classes, at weekends and during the holidays, in hobby groups and sections. The importance of the out-of-class activity in applying the curriculum is outlined in the report of J. Newsom (1963), head of the State Advisory Committee on education, in which he stressed the necessity to acknowledge such kind of activity as a part of the entire learning process [16].

Thus, the existence of the “total”, “hidden” curriculum, acknowledgement of the difference between the planned and received results, the view of the curriculum as a division between formal and informal education prove the fact that it is an integral, social, flexible process that is planned and directed during the learning process or beyond it.

The aims and the content traditionally make up the basis of this pedagogical phenomenon. In this context, van den Akker considers it as a multicomponent phenomenon in which every part performs its own function (Table 2) [12, p.12].

Table 2

Curriculum components in questions according to Jan van den Akker

	Component	Core questions
1	Rationale	What do they learn for?
2	Aims and objectives	What are their goals?
3	Content	What do they learn?
4	Learning activities	How do they learn?
5	Teachers' role	How does a teacher facilitate their learning?
6	Materials and resources	What do they learn with?
7	Grouping	Whom do they learn with?
8	Place	Where do they learn?
9	Time	When do they learn?
1	Assessment	How is their learning assessed?

In his opinion all parts of the curriculum are connected with its levels. For instance, at the macro-level goals and content are at the first place compared with the learning activity that is connected with pedagogy, learning materials. At school and in class almost all components are equally important.

While considering the curriculum of primary school, Dutch pedagogues T. Boland and J. Letschett outline the components that, to their mind, form a common frame of primary education. They are:

- aims and objectives of primary education that have been greatly changed as to the unification under the influence of the European tendencies in the development of primary education;
- individual learning process that is a remarkable tendency and a new landmark of all European countries as to support and development of a person's potential;
- strengthening valuable landmarks aimed at rising a person's role and life value in the content of education of the European countries;
- length of compulsory education;
- teachers' autonomy as to the choice of effective learning methods;
- effective aim of learning and use of optimal technologies to estimate the level of pupils' key competences while learning the content.

The curriculum of primary education is often connected with its developmental type suggested by the British scientist A. Blyth. In his work “English early childhood education” (1968) he outlines three types of curricula of primary education (using concepts “traditions”): preparatory, elementary and developmental [17, p. 16]. The scientist is convinced that the elementary curriculum was introduced at primary schools of England where teaching was aimed at the formation of pupils’ main skills of reading, language and numeracy. The major goal of the preparatory curriculum is providing pupils with knowledge necessary for passing a selection exam to enter a secondary school. According to A. Blyth the developmental curriculum embraces the knowledge that promotes younger pupils’ development. However, it should be stressed that some characteristics of the above-mentioned types are partly reflected in the modern curriculum of primary education [The same ref.].

Scientists A. Blenkin and A. Kelly further developed the idea of the developmental curriculum of primary education. Taking a view of the fact that the teaching process should be considered as a total combination of developing process that are to be developed and promoted by the curriculum, in the work “Early childhood education: a development curriculum” 1996, the scientists focus the attention on the fact that the concept of the curriculum is based on the profound understanding the forms and methods of a child’s development and on the practical learning activity that can promote this development. In the authors’ opinion, in order to develop the curriculum of the early childhood education it is important not only to select the knowledge necessary for children but to define the goal of learning and the knowledge promoting their development. They stressed the need to plan the curriculum for primary school taking into account the connection between the knowledge that pupils naturally get themselves and the knowledge that pupils obtain in the process of learning certain subjects (Mathematics, Natural Sciences, Languages) and the knowledge to be developed in the process of the corresponding learning activities [18, p. 28–42].

Introduction of the term “the world curriculum” is the result of introducing the phenomenon of globalization as the progressive process of democratization and modernization into the theory of

curriculum of primary school. These processes are connected with the name of the American sociologist and comparatist J. W. Meyer. The group of scientists at Stanford University (John W. Meyer, A. Benavot, D. Kamens) had been doing the analytical research of the international development of education since 1970. In 1992 they published the anthology called “School education for the vast masses: world models and categories of the national curriculum for the primary school in the 20th century”.

In this work the scientists state that since 1945 the countries of Europe had gradually formed so called unified curriculum of primary education that includes one or some national languages, Mathematics, Natural and Social Sciences, Art, Physical and Religious Education. On the basis of this fact J. W. Meyer suggested the idea of the curriculum at the elementary school where national or local peculiarities are less important. The scientist states that common features of different national educational systems prove the fact that school curriculum reflects the global world culture independent of national policy [19, p. 86].

Mayer’s J. other idea dealt with increasing the accent in the curriculum on the expedient knowledge, the possibility of choice, taking into account the needs of every pupil.

In conclusion it is worth pointing out that education content as a key category of pedagogy is the subject of research done by a lot of comparativists in Ukraine, this proves the importance of the mentioned scientific problem. At the same time the issue of primary education content has been studying only in the context of the outlining tendencies in the development of the school education content, researching the content of some school subjects that does not provide the systematic description of the specific characteristics of the pedagogical phenomenon.

In the UK the education content in the British scientists’ research is considered on the basis of the curriculum theory. The curriculum peculiarity is its diversity that causes the formation of different approaches to the classification of its types and kinds proving the complex character of this pedagogical phenomenon.

The analysis of the British pedagogical literature made it possible to define concretely the scientific content of the term “curriculum”. It

is defined as a pedagogical phenomenon, in which the social and teaching experience necessary for transmitting to pupils is determined and thus will provide the efficiency of the further learning process and make up the basis of knowledge, skills and habits necessary for the independent learning.

References

1. Lokshyna, O. (2009), *Content of School Education in the European Union Countries* (the second half – beginning of the 20th century): monograph, Bohdanova A. M., Kyiv, p. 82.
2. Lokshyna, O. (2009), "Development of curriculum in European school education", *Conference Proceedings on Pedagogical education: theory and practice*, Kamianets-Podil., Vyp. 2, pp. 22–29.
3. Structure, functions and models of using modernized Curriculum, available at: [http://www.cartier.md/upload/File/istorie_pag\(1\).pdf](http://www.cartier.md/upload/File/istorie_pag(1).pdf).
4. Kieran, Egan, (2003), "What is Curriculum? ", *Journal of Canadian Association for Curriculum Studies*, Vol. 1. No. 1, spring 2003, available at: <https://jcacs.journals.yorku.ca/index.php/jcacs/.../15651> (accessed 20 December 2018).
5. Ross, A. (2000), *Curriculum: Construction and Critique*, GBR: Falmer Press, Limited, London, p. 8.
6. Klepko, S. (2006), *Philosophy of education in European context*: monohrafiia, POIPPO, Poltava.
7. Braslavsky, C. (2003), *The Curriculum*, IBE, Paris.
8. NCCA, (1999), National Council for Curriculum and Assessment. Primary School Curriculum. Introduction, Government Publication Sale Office, Dublin. Introduction, available at: <https://www.mutah.edu.jo/userhomepages/drmajali/t1.html>.
9. Scott, D. and Lawson, H. (2002), *Citizenship education and curriculum* / edited by. International perspectives on curriculum studies, Ablex Publishing, London.
10. Boland, T. (1995), *Primary Prospects. Development in Primary Education in Some European Countries. A Quest to Facts, Trends and prospects*, National Institute for Curriculum Development (SLO), Enschede.
11. Thijs, A. (2009), *Curriculum in Development*, Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO), Enschede, the Netherlands.
12. Jackson, P. W. (1990), *Life in Classroom*, Teachers College Press, New York.
13. Dewey, John (1998), *Experience and Education: The 60th Anniversary Edition*. Kappa Delta Pi: West Lafayette IN.

14. Plachotnyk, O. (2007), "Curriculum as a discourse" in Klepko S. (Ed.), "Challenge for Ukraine: designing framework for general secondary education (national curriculum) for the 21th century", *Conference Proceedings, June 26 – 27, 2007, Kyiv*, pp. 117–122.

15. The Newsom Report (1963), *Half Our Future*, Central Advisory Council for Education, Her Majesty's Stationery Office, London, available at: <http://www.educationengland.org.uk/documents/newsom/>.

16. Blyth, W. A. L. (1968), *English Primary Education: A Sociological Description*, Taylor & Francis, London.

17. Blenkin, G. M. and Kelly, A. V. (1998), "Early childhood education: a developmental curriculum" in Moyles, J. and Hargreaves, L. (Ed.), *The Primary Curriculum: Learning from international perspectives*, Routledge Falmer, London, pp. 28–42.

18. Meyer, J. W., Kamens, D., Benavot, A., Cha, Y-K. and Wong, S-Y (1992), *School knowledge for the masses. World models and national primary curricular categories in the twenties century*, Vol. 19, The Falmer, Washington and London, p. 86.

Борисенко І. В.,

кандидат педагогічних наук,

завідувач кафедри іноземних мов,

Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна;

Ігнатович Т. З.,

старший викладач кафедри іноземних мов,

Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

КОНЦЕПЦІЇ КУРИКУЛУМУ В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті досліджено курикулуму в освітніх системах Європейських країн та визначено підходи до класифікації його типів, рівнів та напрямів розвитку. З'ясовано, що концептуальні засади змісту освіти Сполученого Королівства визначає теорія курикулуму.

На основі вивчення британської науково-педагогічної літератури виокремлено типи курикулуму: предметно-орієнтований, суспільно орієнтований, дитино-центрований; курикулум як зміст, курикулум як процес, курикулум як продукт. Акцентовано увагу на класифікацію його рівнів, а саме: повний, прихований, запланований і отриманий, офіційний і неофіційний виміри. Наведені визначення акцентують важливість прихованого курикулуму як засобу, за допомогою якого школи привносять соціальний контекст в офіційно затвердженій курикулум у процесі його трансляції учням.

Проведений аналіз дозволяє конкретизувати науковий зміст терміна «курикулум» з метою забезпечення ефективності навчального процесу.

Ключові слова: курикулум, концепт, теорії курикулуму, типи, рівні, Європейські освітні системи.

UDC 378.6

Razumeyko N. S.,

Ph.D. in pedagogical sciences,

Head of Department of education and the Humanities,
Academy of State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine;

Tkachenko O. G.,

Ph.D. in juridical sciences,

Head of the Faculty,
Academy of State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

THE VARIETY OF BREACH OF POCTURE IN THE PERIOD OF STUDY AT SCHOOL

Research to study the state of posture (frontal plane) children enrolled in the CEI. In study 620 students participated in Chernihiv enrolled school-lyceum № 32. We analyzed the medical school maps and instrumental examination conducted these children qualified doctors. After instrumental examination in children was found expressed posture close to the group of patients with scoliosis I degree in 15,5 % of cases. Scoliotic deformation degree I-II met in 7, 5 % of cases. To determine the objective evaluation of the results considering the etiology and pathogenesis of scoliotic disease we analyzed the distribution of patients by sex and age. And it was found that spinal curvature is more common in girls aged 12 to 15 years, with right-sided distortion curve dominates both boys and girls.

The results say that the posture and scoliosis I degree orthopedic pathology is dominant in schools. Therefore necessary to strengthen measures to prevent the progression of scoliotic deformation and its consequences.

Key words: scoliosis, scoliotic deformity, children, school, torsion, correction.

The relevance of the topic. Skeleton disorders of the spine is considered to be one of the most complex defects of the musculoskeletal system of man. Scoliosis is called the biological tragedy of mankind. According to the statistics of scientists of Europe, in the CIS countries - almost 98% of the kids turns this pathology. When manifestations of scoliosis, there are violations not only of the functions of the musculoskeletal system, but also the emergence and development of negative changes in the functioning of internal organs, cardiovascular, respiratory, and nervous systems, which primarily process-related pathological curvature of the spine.

Currently in Russia, the issue of control, diagnostics and metering of pathology in schoolchildren with scoliotic deformity continue to be studied and developed. Meanwhile, early detection, treatment and

prevention of postural disorders and scoliosis is an important task of society and state.

The article aims to investigate the state of posture of children in the entire school.

Analysis of previous studies. The most common diseases among children are the manifestation of non-fixed changes of musculoskeletal system, namely the violation of posture and scoliosis.

Correct posture is an important object of observation of various Sciences. However, only in the system of physical culture the most thoroughly investigated all aspects of correct posture.

Analysis of literature shows that in recent years the issues of physical development of schoolchildren and in particular posture and curvature of the spine in the spotlight. Many contemporary authors (G. S. Arabs, N. T. Belyakova, Y. S., Weinbaum, A. D., Dubovy, F. M. Lopatin N. And. Nosko, N. And. Fonarev and others) devote their work problems of physical development of children.

But among experts there is no General idea, like the nature and dynamics of posture and especially the beginning of the discovery of the violation during the entire schooling.

The presentation of the material. Scoliosis is a disease characterized by the arcuate curvature of the spine in the frontal plane, combined with the torsion of the vertebrae [2, p. 289]. The presence of torsion is the main symptom of scoliosis in comparison with impaired posture in the frontal plane.

Torsion (torsio) - twisting of the vertebrae around a vertical axis, accompanied by deformation of their parts and the displacement of the vertebrae relative to each other during the whole growth period of the spine [3, p. 393].

In the upper half of the arc of curvature of the spinous processes are bent in the convex direction, in the lower - concave.

On the concave side of the scoliosis muscles and ligaments shortened, convex - strapped. Stretched muscles on the convex side developed significantly weaker than the shortened muscles on the concave side of the vertebral arch. Returned the ribs; the sternum is displaced and tilted in the concavity. Through the displacement of the ribs occurs a change in the shape of the chest. Thorax more than just deformed by scoliosis in the thoracic vertebrae region. On the convex

side the ribs are directed obliquely down forward, the space between the ribs expanded. On the concave side the ribs are less tilted from the front and located close to each other. The blades are at different heights; in the case of scoliosis in the thoracic part of the spine of the blade also have the torsos. The pelvis is tilted with torsion around the sacrum [3, p. 402].

These structural changes lead to the disruption of cardiovascular and respiratory systems, gastrointestinal tract and other body systems. Therefore correct to speak not only about scoliosis, and scoliosis disease.

There are three degrees of the incorrect posture.

First degree is characterized by changing muscle tone. All posture defects disappear when the person straightens up. The violation is easily corrected with the systematic classes of corrective gymnastics [1, p. 15].

The second degree is characterized by changes in the ligamentous apparatus of the spine. Changes can only be corrected with prolonged classes of corrective gymnastics under the guidance of medical professionals [1, p. 15].

The third degree is characterized by persistent changes in the intervertebral cartilage and bones of the spine. Changes are not corrected caragatay gymnastics, and require special orthopedic treatment [1, p. 16].

Scoliosis is one of the challenging problems in the theory and practice of pediatric pathology. Literature data on the prevalence of scoliosis is controversial. According to different authors, the scoliosis subject from 1 to 53 % of the total child population. Such fluctuations in the indicator due to the fact that there is no uniform classification of postural disorders and scoliosis.

To create a view on the state of the posture of todays children and to reveal the dynamics of such diseases as scoliosis, we have analyzed 620 school health cards of students who are studying in Chernihiv school-Lyceum № 32. According to school medical records 75 % of students have an orthopedic pathology (disturbance of posture, scoliosis, chest deformity or flat feet). After instrumental examination of these children by physicians revealed a marked disturbance of posture close to the group of patients with scoliosis of I degree in 15,5 % of cases. Scoliosis deformation of I–II degree was found in 7, 5 % of cases (Figure 1).

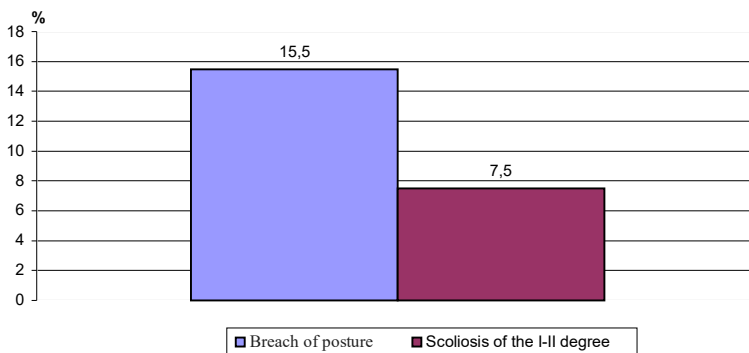


Figure 1. Frequency of violations of posture and scoliosis I-II degree instrumental examination in children of school-Lyceum № 32

To determine the objective evaluation of obtained results taking into account the etiology and pathogenesis of scoliotic disease, we analyzed the distribution of patients by sex and age. This allocation was based on the characteristics of neurohumoral maturation of the child in different period of time of growth of the organism enables us to make a correlation between early onset scoliosis and its progression, as well as for the selection of methods of posture correction (Table 1).

Table 1

The age and gender of students with incorrect posture and scoliosis i-II degree Floor

Floor. Age	The number of patients boys girls total		
	boys	girls	total
6-9 years	27	45	72
10-13 years	56	42	98
14-16 years	55	54	109
Just	138	141	279

From table 1 it is seen that the highest frequency of the disease among schoolchildren aged 12-16 years. Subsequently, we were able to separate the children according to sex and side of the scoliotic arc, which allowed more widely to consider the mechanisms of pathogenesis of scoliotic deformation. In our study, it is revealed that the curvature of the spine is more common in girls aged 12 to 15 years, while the right-hand arc of curvature is dominated by boys and girls (Table 2).

Table 2

The distribution of children with scoliotic disease of the regardless of the angle of scoliosis and sex

Floor. Age	The number of patients				Just
	Left scoliosis scoliosis		Right scoliosis scoliosis		
	women	women	men	women	
6–9 years	0	6	3	9	18
10–13 years	3	7	7	8	25
14–16 years	8	10	13	17	48
Just	11	23	23	34	91

This may be important for the discussion of questions differentiated posture correction. The degree of scoliosis was diagnosed according to the classification of V. D. Chaklin (1957) depending on the angle of deformation. Girls predominated in all groups and amounted to 61,0 % of the total number surveyed.

When analyzing the incidence of scoliosis in violation of posture in schoolchildren of different ages we obtained the results indicating that pupils of 1–4 classes of incorrect posture occur in 18,6 % of cases, scoliosis in 6,4 % of cases; students in grades 5–8 posture are found in 25,4 % of the students, scoliosis – 9,3 % of cases. In grades 9–11 incorrect posture occur 22,9 % of cases, scoliosis – from 17,2 % of children (Figure 2).

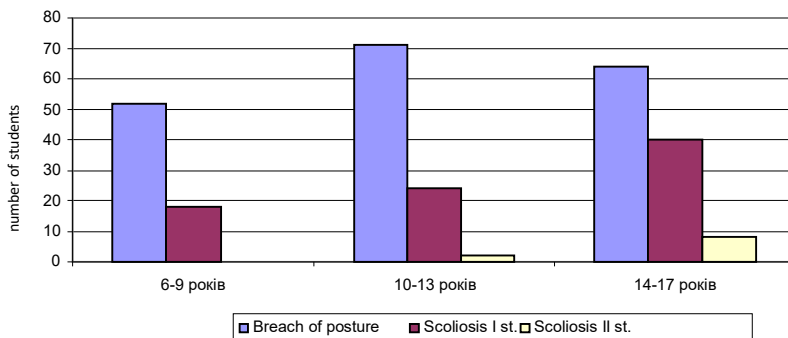


Figure 2. Distribution of children with violation of posture and scoliosis I and II

This demonstrates the dependence of the scoliotic deformation up to the age of the child, which means that during puberty the

percentage of scoliosis becomes maximum. This fact indicates consistency of scoliotic disease, which should be considered in the diagnosis and prevention of scoliotic illness in primary degrees.

The obtained results indicate that violations of posture and scoliosis I degree are the dominant orthopedic pathology in educational institution. It is therefore necessary to strengthen measures for the prevention of progression of scoliotic deformation and its consequences.

Conclusion. In view of the foregoing, we conclude that training health physical culture, which are held in secondary schools without taking into account the relevant characteristics of posture defects are not able to eliminate various types of violations of posture and ensure their effective correction. In this regard, a differentiated approach and clearly organized work with children with violation of posture, to prevent further large-scale deformations of the musculoskeletal system in children and young people.

Prospects of further studies lie in the substantiation of practical recommendations for the differentiated use of posture correction in children in secondary schools.

References

1. Needle, G., Buryanov, O. and Klimovich, V. (2014), *Traumatology and orthopedics*: textbook for students. higher educational institution, new book, Vinnitsa.
2. Dvoryakovsky, I. (2003), *Changes in the musculoskeletal system and their correction for posture disorders in children*: kand. biological. of Sciences, Kyiv, 222 p.
3. *Traumatology: textbook for students*, (2006), higher education institutions: Ukrmedkniga, 528 p.
4. Laputin, A. M. (2002), "Measurement of the tone of skeletal muscle of man", *Science in Olympic sports*. No. 1. pp. 69–73.
5. Nosko, M., Razumeiko, N. (2009), "Modern problems of professional training of teachers of physical culture", *Bulletin of Chernihiv national pedagogical University*, CNPA, Vol. 67, pp. 53–55.

Разумейко Н. С.,

кандидат педагогічних наук,
начальник кафедри педагогіки та гуманітарних дисциплін,
Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна;

Ткаченко О. Г.,

кандидат юридичних наук,
начальник факультету пробації,
Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

ВИДИ ПОРУШЕНЬ ПОСТАВИ ДІТЕЙ У ПЕРІОД НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Проведено дослідження порушення постави у 620 школярів, що навчаються в Чернігівській школі-ліцеї № 32. Проаналізовано шкільні медичні карти та проведено інструментальне обстеження цих дітей кваліфікованими лікарями. Після інструментального обстеження у дітей було виявлено виражене порушення постави, наближене до групи хворих зі сколіозом I ступеня у 15,5 % випадків. Сколіотична деформація I–II ступеня зустрічалася в 7,5 % випадків. Для визначення об'єктивної оцінки отриманих результатів з урахуванням етіології і патогенезу сколіотичної хвороби зроблено аналіз розподілу пацієнтів за статтю та віком. Визначено, що викривлення хребта частіше зустрічається у дівчаток у віці від 12 до 15 років, при цьому правобічна дуга викривлення переважає як у хлопчиків, так і у дівчаток. Отже, порушення постави і сколіоз I ступеня є домінуючою ортопедичною патологією в загальноосвітньому закладі. Тому необхідно посилення заходів щодо профілактики прогресування сколіотичної деформації та її наслідків.

Ключові слова: сколіоз, сколіотична деформація, діти, навчання в школі, торсія, корекція.

UDC 378.147

Shenderuk O. B.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor at the Department of Foreign Languages,
Academy of the State Penitentiary Service, Chernihiv, Ukraine

THE AUDIO-LINGUAL METHOD AS A SECOND-LANGUAGE TEACHING APPROACH

The article is an attempt to solve the problem of teaching foreign languages with the help of audio-lingual method that is outbreak of the World War II. We study languages by means of various methods, techniques and approaches. Their using increases the chances of learning taking place. Proper use of different methods and approaches in English classes is a vital part of achieving fluency and mastery of a language. Methods prescribe what materials and activities should be used, how they should be used and the role of the teacher in this process. The task of a teacher is to create the conditions for practical language learning for each student, to choose such method of teaching that would enable every student to show his ability, creativity and increase his cognitive activity in foreign languages. Nowadays there are many types of learning and teaching activities of foreign languages among which the audio-lingual method. The article deals with the concept of audio-lingual method, its general and specific objectives, learner and teacher's roles. It reveals advantages and disadvantages and different points of view on the issue of audio-lingual method. Among the basic pros we can elucidate natural order of skills presentation such as: listening, speaking, reading and writing. As for the cons, the serious one is there is no challenge for learners. The main characteristics of the mentioned method are specified and reported. There is little or no grammatical explanation. Great importance is attached to pronunciation. There is dependency on mimicry, memorization of set phrases, and overlearning. It heightens the need to become orally proficient. It is influenced by structuralism and behaviorism.

Key words: *audio-lingual method, principles, peculiarities, advantages and disadvantages, teaching foreign languages.*

Formulation of the problem. Methods play a significant role in determining the outcomes of educational endeavors. There are three main facts that influence the process of studying. These are: students, course and teaching strategies [1, p. 112]. Each of these elements has an impact on students' approach to learning. So, the problem of teaching methods is rather complex and complicated. On the one hand, it is widely described by the scientists, but on the other hand, there are some peculiarities of using this or that method while teaching or learning a foreign language. Accordingly, the problem of audio-lingual method is rather actual and important.

Analysis of the latest research. Researchers have demonstrated interest in students' learning methods, how they learn and why they chose a particular method for learning. According to A. Ahmad, learning can be defined as the process of acquisition of knowledge [1, p. 115].

A. Yuliana studied the effectiveness of audio-lingual method as an alternative method in improving the students' speaking. According to her we have to use drills if we want the students to be able to speak English communicatively. Furthermore, she explains that drills, as part of audio-lingual method, have been used in teaching speaking. As the primary goal of the audio-lingual method is to use the target language communicatively, drills are suitable for teaching speaking. She concluded that the students' achievement in speaking skills by using audio-lingual teaching as the alternative method had a significant improvement. Among the advantages she points out a students' great enthusiasm during the lesson. Students become more confident and motivated in learning the language because of the teaching aids and materials used in the class along with the provision at the teacher's positive reinforcement. With the positive reinforcement, as she mentioned, students' intrinsic motivation became promoted that was the most fundamental to learn the language for their own self-perceived needs and goals leading them to positive attitudes towards the teacher, the class, the teaching method and language learning. After A. Yuliana, audio-lingual method as an alternative method of the teaching process is a good way to be applied in the first year students of senior high school to improve their ability in speaking. To her mind, the teacher should give more chances to the students to be more active, and let the students to do several practices. He/she should trust the students that they are able to do those activities by themselves. The teacher only observes and helps the students when they meet difficulties. High appreciation from the students does not make the teachers in a hurry to add more words, sentences or dialogues to learn. The teacher should not rush to add new material before their students internalize the words, sentences, and or dialogues given before.

According to P. Vitthal there are some trends which are prevalent in English language teaching. These are:

1. Networking, interest and support groups.

2. Learner centeredness and learners needs.
3. Reflective practice and teachers learning.
4. Portfolio development for teachers.
5. Syllables design/materials development.
6. Criticism of published materials.
7. English as an International language.
8. Corpora [7].

The aim of the article is to analyze the information concerning audio-lingual method, to point out its peculiarities, advantages and disadvantages to use it adequately.

The main material. This method is based on the principles of behavior psychology and adapted many of the principles and procedures of the Direct Method, in part as a reaction to the lack of speaking skills of the Reading Approach. It was widely used in the 1950s and 1960s, and the emphasis was not on the understanding of words, but rather on the acquisition of structures and patterns in common everyday dialogue. The audio-lingual method had its origins during World War II when it became known as the Army Method. It is also called the Aural oral approach. It is based on the structural view of language and the behaviorist theory of language learning. Its patterns are elicited, repeated and tested until the responses given by the student in the foreign language are automatic.

The audio-lingual method is still in use today, though normally as a part of individual lessons rather than as the foundation of the course. These types of lessons can be popular as they are relatively simple, from the teacher's point of view, and the learner always knows what to expect. Some of the most famous supporters of this method were Giorgio Shenker, who promoted guided self learning with the Shenker method in Italy, and Robin Callan, who created the Callan method [6].

The Audio-lingual Approach to language teaching has a lot of similarities with the Direct Method. Both were considered as a reaction against the shortcomings of the Grammar Translation method, both reject the use of the mother tongue and both stress that speaking and listening competences preceded reading and writing competences. But there are also some differences. The direct method highlighted the teaching of vocabulary while the audio-lingual

approach focus on grammar drills. New material is presented in the form of a dialogue. Based on the principle that language learning is a habit formation, the method fosters dependence on mimicry, memorization of set phrases and over-learning. Structures are sequenced and taught one at a time. Structural patterns are taught using repetitive drills. Little or no grammatical explanations are provided, grammar is taught inductively. Skills are sequenced: listening, speaking, reading and writing are developed in order. Vocabulary is strictly limited and learned in context. Teaching points are determined by contrastive analysis between learners. There is abundant use of language laboratories, tapes and visual aids. There is an extended pre-reading period at the beginning of the course. Great importance is given to a precise native-like pronunciation. The use of the mother tongue by the teacher is permitted, but discouraged among and by the students. Successful responses are reinforced; great care is taken to prevent learner's errors. There is a tendency to focus on manipulation of the target language and to disregard content and meaning. This approach focused on examining how the elements of language related to each other in the present, that is, "synchronically" rather than "diachronically".

Here are some characteristics of the audio-lingual method:

- language learning is habit-formation;
- mistakes are bad and should be avoided, as they are considered bad habits;
- language skills are learned more effectively if they are presented orally first, then in written form;
- analogy is a better foundation for language learning than analysis;
- the meanings of words can be learned only in a linguistic and cultural context;
- drills are used to teach structural patterns;
- set phrases are memorized with a focus on intonation;
- grammatical explanations are kept to a minimum;
- vocabulary is taught in context;
- audio-visual aids are used;
- focus is on pronunciation;
- correct responses are positively reinforced immediately [3;5; 6].

The main activities include reading aloud dialogues, repetitions of model sentences, and drilling. Key structures from the dialogue serve as the basis for pattern drills of different kinds. Lessons in the classroom focus on the correct imitation of the teacher by the students. Not only are the students expected to produce the correct output, but attention is also paid to correct pronunciation. Although correct grammar is expected in usage, no explicit grammatical instruction is given. It is taught inductively. Furthermore, the target language is the only language to be used in the classroom (Table).

Table

Audio-lingual method main characteristics [3, p.10]

Main skills focus	speaking and listening, grammatically correct sentences
Typical forms of interaction	T-St, T-Cl, St-St, Ind (tape recorder)
Typical exercise types	drills, substitution tables, imitation, transformation, sound discrimination, memorization of dialogues
Role of teacher	prove of stimuli and reinforcement, drill-master
Attitude to error	all attempts to avoid mistakes (students may learn their mistakes and form wrong linguistic habits)
Attitude to use of mother tongue	use of mother tongue avoided at the lesson but possible difficulties predicted through comparative analysis

According to our observation there are some hints for using audio-lingual method in teaching English:

1. The teacher should be careful to insure that all of the utterances that students will make are actually within the practiced pattern. For example, the use of the auxiliary verb *have* should not suddenly switch to *have* as a main verb.

2. Drills should be conducted as rapidly as possible so as to establish a system.

3. Ignore all but gross pronunciation errors when drilling for grammar practice.

4. Use shortcuts to keep the pace of drills at a maximum. Use hand motions, signal cards, notes etc to cue a response. You are a choir director.

5. Use normal English stress, intonation and juncture patterns conscientiously.

6. Drill material should always be meaningful. If the content words are not known, teach their meanings.

7. Intersperse short periods of drill (10 minutes) with very brief alternative activities to avoid fatigue and boredom.

8. Introduce the drill in this way:

a) focus (by writing on the board, for example) establish a system;

b) exemplify (by speaking model sentences);

c) explain (if a simple grammatical explanation is necessary);

d) drill.

9. Don't stand in one place, move about the room standing next to as many different students as possible to check their production. Thus you will know who to give more practice to during individual drilling.

10. Use the backward buildup technique for long and/or difficult patterns.

Sample:

- tomorrow;

- in the tomorrow;

- will be eating in the tomorrow.

11. Arrange to present drills in the order of increasing complexity of student's response. The question is: «How much internal organization or decision making must the student do in order to make a response in this drill»? Thus: imitation first, single-slot substitution next, free response last.

The analysis of scientific papers gave us opportunity to determine advantages of audio-lingual method:

– It aims at developing listening and speaking skills which is a step away from the Grammar-translation method.

– The use of visual aids has proven its effectiveness in vocabulary teaching.

– Authentic materials.

– Language items presented in dialogues, not in isolation.

– Natural order of skills presentation: listening, speaking, reading, writing.

– Students could often see immediate results [3, p. 12].

Disadvantages of audio-lingual method:

– The method is based on false assumptions about language. The study of language does not amount to studying the “parole”, the observable data.

– Mastering a language relies on acquiring the rules underlying language performance. That is, the linguistic, sociolinguistic, and discourse competences.

– The drills are meaningless, no communication.

– Repetition is boring.

– Practice for the sake of practicing [3, p. 11].

– Meaning is often irrelevant.

– Lack of flexibility.

– Overestimated role of drilling.

– No challenge for learners.

– Misinterpretation due to lack of explicit grammar rules [3, p. 12].

– The method’s insistence on repetition and memorization of standard phrases ignored the role of context and knowledge in language learning.

During the last decade many innovations happened. Teachers who practiced Grammar-Translation method during the previous year solely relied on blackboard as the apt tool to impact communication skills and the nuances of English. Later on, overhead projectors dominated classroom. Such teachers believed in the dictum of drills and practice. In the later years of 1970’s audio-lingual method fell into disregard.

Conclusions. This study investigated the preference of using audio-lingual method among different learning methods. It suggests that this method is a useful one, though it has certain disadvantages. There had been too many methodologies of teaching English. One method is embraced as a development of the other. No method has been a panacea for the solution of the English Language Teaching problems. Nowadays the era of method is over and the ELT as of the current scenario is in “post method thinking” [7, p. 42]. It is possible for everyone to learn English in the most enjoyable manner if it is supplied with the right kind of materials and pedagogy produced by one’s own native wisdom. The success of the implementation of this method, to my mind, as any other one, depends on the model of a

teacher. He should be a lifelong learner, a good example for his students.

References

1. Ahmed, A. & Ahmad, N. (2017), "Comparative analysis of rote learning on high and low achievers in graduate and undergraduate programs", *Journal of Education and Educational Development*, Vol. 4 (1), pp. 111–129.

2. Brown, H. (2000), *Principles of language learning and teaching*, (4th ed.), Longman, New York.

3. *One-month in-service training course for English language teachers. Workbook (Pilot version)* (1999), The British Council Ukraine and the Ministry of Education of Ukraine, Kyiv, 15 June 1999, 264 p.

4. Reddy, S. (2012), "Importance of English and different methods of teaching English", *Journal of Business Management and Social Sciences Research (JBM&SSR)*, Vol. 1 (3), pp. 25–28, available at: <https://borjournals.com/a/index.php/jbmssr/article/view/145/1197> (accessed 7 December 2018).

5. Richards, J. C. & Rogers, T. S. (1986), *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

6. Taylor, A. (2014), "Language teaching methods: overview", available at: <https://blog.tjtaylor.net/author-alex-taylor/> (accessed 11 December 2018).

7. Vitthal, P. "Innovative techniques, methods and trends in English Language Teaching", *Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 20(6), pp. 40–44, available at: <https://iosrjournals.org/> (accessed 20 November 2018).

8. Yuliana, A. (2013), "The application of audiolingual method to improve student's speaking ability in SMA PGRI 1 SIDOARJO", *Journal Pendidikan Bahasa Inggris STKIP PGRI Sidoarjo*, Vol. 1 (1), pp. 88–93.

Шендерук О. Б.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов,

Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів, Україна

АУДИОМОВНИЙ МЕТОД ЯК НАВЧАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ МОВИ

У статті окреслено проблему викладання іноземних мов за допомогою аудіомовного методу. На сьогодні існує багато різних методик, підходів та методів викладання іноземних мов, серед яких аудіомовний або аудіолінгвальний метод, створений Чарльзом Фрізом. У статті розглянуто аудіомовний метод, представлено його загальні та специфічні риси, показано роль учня та педагога

га у процесі навчання за допомогою цього методу. Визначено основні характеристики зазначеного методу, його переваги та недоліки, а також різні точки зору щодо його застосування. До основних переваг аудіомовного методу віднесено забезпечення всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письмо, які відіграють ключову роль у процесі мовлення. До основних недоліків віднесено відсутність мотивації до застосування методу з боку учнів.

Ключові слова: аудіомовний метод, аудіолінгвальний метод, підходи, особливості, переваги та недоліки, викладання іноземних мов.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК СІВЕРЩИНИ.
СЕРІЯ: ОСВІТА. СОЦІАЛЬНІ
ТА ПОВЕДІНКОВІ НАУКИ**

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ
№ 1 (1)**

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 19.12.2018 р. Формат 60×84/16.
Друк різнографія. Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 10,35.
Тираж 100 пр. Зам. № 22/18.

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.