

ISSN 2522-9729 (online)

ІМІДЖ
сучасного педагога

IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

№6 (189)

2019

Читацька компетентність дорослих



Reading Competency of Adults

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Проблематика публікацій: актуальні питання педагогіки,
педагогічних технологій навчання та виховання,
підсвідомої педагогічної освіти, педагогічної майстерності,
освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту
Наукова сфера: педагогічні науки

УДК 37:004

ISSN 2522-9729 (online)

DOI 10.33272/2522-9729-2019-6(189)

Періодичність видання: 6 разів на рік

Рукописні мови: українська, англійська, польська, російська

Журнал заснований офіційно 1 червня 1999 року,
як електронне наукове видання – 22 травня 2017 року

Електронний науковий фаховий журнал
«Імідж сучасного педагога»
проіндексовано професійними асоціаціями:

- CrossRef
- Index Copernicus
- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Білик Надія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна
Лук'янова Лариса Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч
науки і техніки України, директор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Курмишева Ніна Іванівна, кандидат педагогічних наук,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Аніщенко Олена Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН
України

Вовк Мирослава Петрівна, доктор педагогічних наук, старший науковий
співробітник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана
Зязюна НАПН України

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор,
член кореспондент НАПН України, Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

Дудак Анна, доктор наук хабілітований, професор, заступник декана
факультету педагогіки Інституту педагогіки і психології Університету Марії
Кюрі-Склодовської в Любліні (Республіка Польща)

Єльнікова Галина Василівна, доктор педагогічних наук, професор,
Українська інженерно-педагогічна академія

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Ільченко Віра Романівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний
член НАПН України, Полтавський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Калініченко Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського

Королюк Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського

Кравченко Любов Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кучерявий Олександр Георгійович, доктор педагогічних наук,
професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України

Лаврінченко Олександр Андрійович, доктор педагогічних наук,
професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України

Лещенко Марія Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут
інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Мажець Гелена, доктор хабілітований, професор, Гуманістично-
природничий університет в м. Кельце, філія Пьотрков Трибунальський
(Республіка Польща)

Мирошник Олена Георгіївна, кандидат психологічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Отич Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ
«Університет менеджменту освіти» НАПН України

Пікула Норберт, доктор наук хабілітований, професор, директор
Інституту соціальної педагогіки Державного Педагогічного університету
ім. Комісії Народової в Кракові (Республіка Польща)

Самодрин Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук, доцент,
Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

Ситнікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук,
доцент, ректор, Мінський обласний інститут розвитку освіти (Республіка
Білорусь)

Сотська Галина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут
педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, доцент,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Федій Ольга Андріївна, доктор педагогічних наук, професор,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Хомич Лідія Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут
педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Шпак Валентина Павлівна, доктор педагогічних наук, професор,
Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи
і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана
Хмельницького

Засновники

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Видавець

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна

Адреса редакції

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

Контактна інформація

тел./факс: 0532) 56 3852, e-mail: root@poirpo.pl.ua
тел. гол. ред.: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poirpo.pl.ua

Web-site: isp.poirpo.pl.ua

Журнал включено до Переліку електронних наукових
фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»,
у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук,
на підставі рішення Атестаційної колегії Міністерства від 12 грудня 2017 року
(додаток 7 до наказу МОН України від 28.12.2017 № 1714)

Рекомендовано вченою радою

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 13 від 02.12.2019 року)

Редакційна рада:

Білик Н.І., Зелюк В. В. (голова ради), Ільченко В. Р.,
Канівець З. М., Кирилюк М. В., Корягіна Н. В., Хомич Л. О.
Підписано до друку: 15.12.2019 р.
Формат: 60x84 1/8.

Themes of publications: topical issues of pedagogy, pedagogical technologies, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of adult, pedagogical management
Scientific field: pedagogical sciences

UDC 37:004

ISSN 2522-9729 (online)

DOI 10.33272/2522-9729-2019-6(189)

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish, Russian

The journal was officially founded on June 1, 1999,
as a scientific electronic edition – May 22, 2017

**Electronic Scientific professional edition
«Image of the Modern Pedagogue»
is indexed in:**

- CrossRef
- Index Copernicus
- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

EDITOR IN CHIEF

Nadia Bilyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

DEPUTIES OF THE MAIN EDITOR

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine
Larysa Lukianova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy
of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

EXECUTIVE SECRETARY

Nina Kurmysheva, Candidate of Pedagogical Sciences,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Olena Anisichenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun
Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Myroslava Vovk, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Ivan Zya-
zun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Marina Gryniova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding
Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Poltava V.G. Korolenko
National Pedagogical University

Anna Dudak, habilitated doctor, professor, deputy of the faculty of pedagogy at
the Institute of Pedagogy and Psychology of the Maria Curie-Skłodowska University
in Lublin (Republic of Poland)

Halyna Elnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukrainian Engi-
neering and Pedagogical Academy

Olena Zhdanova-Nedil'ko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Profes-
sor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Vira Ilchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of Na-
tional Academy of Sciences of Ukraine, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Insti-
tute of In-Service Teacher Training

Iryna Kalinichenko, Candidate of Pedagogical Sciences, M.V. Ostrogradsky
Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

Svitlana Koroliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

Liubov Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava
V.G. Korolenko National Pedagogical University

Alexander Kucheryavyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Zia-
ziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Olexandr Lavrynenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Zia-
ziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Mariya Leschenko, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Institute of Informa-
tion Technologies and Training Tools of the National Academy of Sciences of Ukraine

Helena Mazes, habilitated Doctor, Professor, University of Humanis-
tic and Natural Sciences, Kielce, branch of Piotrkow Trybunalski (Republic
of Poland)

Olena Myroshnuk, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Olena Otych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, SHEI
«University of Educational Management» of the National Academy of Sciences of
Ukraine

Norbert Pikula, habilitated doctor, professor, director of the Institute of Social
Pedagogics of the State Pedagogical University named after People's Commission in
Cracow (Republic of Poland)

Anatoliy Samodryn, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
the International Humanitarian and Pedagogical Institute "Beit Khan" (Dnipro,
Ukraine)

Svitlana Sytnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
rector, Minsk Regional Institute for Education Development (Republic of Belarus)

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Insti-
tute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Viktor Strelnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, M.V. Ostrograd-
sky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

Andriy Tkachenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pol-
tava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Olha Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko
National Pedagogical University

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Insti-
tute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Valentyna Shpak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Educational and
Scientific Institute of Pedagogical Education of Special Work and Art of Cherkassy
National University named after Bogdan Khmelnytsky

Founders

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Publisher

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional
Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Address

Sobornosti st. 64-Zh, Poltava, Ukraine, 36014

Contact information

tel. / fax: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
tel. Goal. Ed.: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Journal is included in the List of electronic scientific
professional editions of Ukraine in the field of «Pedagogical sciences»,

where the results of dissertation for obtaining scientific degrees
of a doctor and a candidate of sciences may be published on the basis
of the decision of the Attestation Board of the Ministry, December 12, 2017
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine,
No 1714 of December 28, 2017, Annex 7)

Recommended by the Academic Council

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine
(protocol № 13, 02.12.2019)

Editorial Board

Bilyk Nadia, Zeliuk Vitaliy (Chairman of the Board), Ilchenko Vira,
Kanivets Zoya, Kyryliuk Maryna, Koriagina Natalia, Khomych Lidiya
Signed for print: 15.12.2019
Format: 60x84 1/8



ЗМІСТ
електронного наукового фахового журналу
«Імідж сучасного педагога» № 6 (189) 2019
Тема: «Читацька компетентність дорослих»



ТОЧКА ЗОРУ

Читання як основа освіти дорослих в умовах бібліотек **Шарошкіна Наталія, Білик Надія** 5



ВИЩА ШКОЛА

Сучасний стан професійної освіти у закладах вищої освіти **Берега Сергій** 10

Нормативно-правове забезпечення компетентнісного підходу в підготовці вчителя біології
Воробйова Оксана 14

Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання засобами інформаційно-комунікаційних технологій **Протасова Альона** 18



ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Інноваційні підходи до підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти **Сілаєва Ірина** 22



КАЛЕЙДОСКОП МОВ

Педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти (*лінгвометодичний аспект*)
Підлужна Галина, Худякова Ірина 29

Комунікативна компетентність сучасного вчителя іноземної мови Нової української школи
Булак Наталія, Карпова Тамара 34

Вираження темпоральних значень дієслівних форм у німецькій мові через умовний спосіб
Дмитренко Олена, Рибалко Маргарита 39

Технології ситуативного моделювання як засіб розвитку мовленнєвої компетентності особистості молодшого спеціаліста **Ісакова Валентина** 43



НАВЧАЮЧИ - ВЧИМОСЯ

Лідерство в Національній гвардії України: уроки міжнародного досвіду **Луценко Богдан** 47

Доказ безсмертя душі або «що первинне, дух або матерія?»: філософський аспект **Стеценко Богдан** 51



ПОРАДИ СПЕЦІАЛІСТА

Формування комунікативних компетенцій у дошкільнят із загальним недорозвиненням мови
Гончарук Олена 57



ШКІЛЬНА РОДИНА

Формування громадянина XXI століття – національна проблема України **Барно Олександр** 61



ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ

Твори для баяну українських композиторів: історія та сучасність **Лузан Олександр, Самолюк Вадим** 65

Специфіка роботи з хором колективом у сучасних мистецьких умовах **Остапенко Лариса, Нарожна Надія** 69

Вокально-художній звук як основа художнього співу **Власова Світлана** 73

Роль концертмейстера-піаніста у камерно-вокальних творах **Сабрі Світлана, Гаценко Галина** 77

Опера Ріхарда Вагнера «Тристан та Ізольда»: символічні особливості твору та філософські уподобання композитора **Москальчук Сергій, Лисенко Владислав** 81



POINT OF VIEW

Reading as a Basis for Education of Adults in the Conditions of Libraries **Sharoshkskina Natalia, Bilyk Nadia**5



HIGH SCHOOL

The Current State of Professional Education in Higher Education Institutions **Bereza Ivan** 10
Regulatory Support of Outcome-based Approach for Biology Teacher Training **Vorobiova Oksana** 14
Pedagogical Conditions of Future Educators Training for Teaching Physical Training by Means of Information and Communication Technologies **Protasova Aliona** 18



PROFESSIONAL EDUCATION

Innovative Approaches to Training Skilled Workers in Institutions of Vocational (Vocational&Technical) Education **Sylaieva Iryna** 22



RANGE OF LANGUAGES

Pedagogical Conditions of the Emotional Intelligence Development of Primary School Students (linguomethodical aspect) **Pidluzhna Halyna, Khudiakova Iryna** 29
Communicative Competence of the Modern Foreign Language Teacher of the New Ukrainian School **Bulak Natalia, Karpova Tamara** 34
The Research of Expressing Temporal Meanings of the Verbs in Conditional Mood (Subjunctive Mood) in German **Dmytrenko Olena, Rybalko Marharyta** 39
Situational Modeling Technologies as a Way of Developing the Speech Competence of a Junior Specialist **Isakova Valentyna** 43



LEARNING IN TIME OF TEACHING

Leadership in the National Guard of Ukraine: International Experience Lessons **Lutsenko Bohdan** 47
Proof of the Immortality of the Soul or «What is Primary, Spirit or Matter?»: philosophical aspect **Stetsenko Bogdan** 51



SPECIALIST'S ADVICE

Formation of Communicative Competencies of Pre-schoolers with a General Speech Underdevelopment **Honcharuk Olena** 57



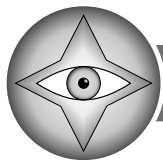
SCHOOL FAMILY

Forming a Citizen of the 21st Century is a National Challenge for Ukraine **Barno Oleksandr** 61



TALENT POOL

Works for the Bayan of Ukrainian Composers: History and Modernity **Luzan Oleksandr, Samoliuk Vadym** 65
Specificity of Work with Choirs in Modern Artistic Conditions **Ostapenko Larysa, Narozhna Nadiia** 69
Art Vocal Sounds as the Basis of Artistic Singing **Vlasova Cvitlana** 73
The Role of the Concertmaster-pianist in Chamber-vocal Works **Sabri Svitlana, Hatsenko Halyna** 77
Richard Wagner's Opera «Tristan and Isolde»: Symbolic Features of the Work and the Composer's Philosophical Preferences **Moskalchuk Serhiy, Lysenko Vladyslav** 81



ЧИТАННЯ ЯК ОСНОВА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ БІБЛІОТЕК

А Розглянуто результати досліджень із проблеми читання дорослих в умовах бібліотек та проаналізовано поняття «читання». Зазначено, що кожен читач має право на власну думку у сприйманні твору. На основі робіт М. Рубакіна розкрито проблеми читання у 20-ті роки ХХ ст. Зокрема, проаналізовано сутність і практичне значення бібліологічної теорії читача за М. Рубакіним. Авторами розглянуто зарубіжні сучасні експериментальні дослідження вчених із питань сприйняття тексту. Доведено, що сучасні наукові дослідження передбачають розуміння читання дорослих як процесу спілкування читача з автором. Зроблено висновок, що читання дорослих є засобом формування особистості дорослої людини, її професійної підготовки, кваліфікації.

Ключові слова: читання дорослих; бібліологічна теорія читача; сприйняття тексту; емоції читача

Актуальність проблеми. Усе наше життя пов'язане з інформацією. Це – новини, факти, знання, отримані в результаті пошуку, вивчення, спілкування тощо, які завжди займали вагоме місце в житті людини. Еволюція людства, формування нашого суспільства та виникнення державних інституцій завжди були пов'язані з накопиченням, поширенням та обробленням відповідної інформації. Адже інформація у сучасному світі – це стратегічний ресурс. Тому опанування інструментами управління інформацією є фактичною необхідністю для людини, що усвідомлює цінність неперервного вдосконалення як у професійному, так і в особистісному плані.

Одним із важливих інструментів вилучення інформації з різних джерел є читання. Воно покладене в основу освітньої, пізнавальної, інформаційної, професійної діяльності дорослої людини. За декларацією ЮНЕСКО, читання є базовим компонентом виховання, навчання і розвитку культури людини [5].

Залучення до читання стало усвідомлюватись у світі як загальнодержавна проблема. Наша країна не є винятком. На проблему читання в Україні звернули увагу практики і науковці декілька років тому. У 2016 р. Кабінет Міністрів розробив стратегію популяризації читання та розвитку видавничої справи в Україні. Метою «Концепції державної політики розвитку національної видавничої справи та популяризації читання на період до 2020 року»... є відродження соціального значення

книги і читання як процесу культурного, духовного, професійного та інтелектуального збагачення людини...» [там само].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Варто зауважити, що інтерес до читання як психічного процесу був у всі часи актуальним. Вчені Л. Виготський [6], Д. Ельконін [7] розглядають процес читання як складне явище, у якому виокремлюють такі психічні процеси, як сприймання, уявлення, пам'ять, інтелект тощо. Сучасні науковці О. Леонтьєв [11], Н. Чепелева [15] вважають, що процес читання має зовнішню (операційну сторону читання) і внутрішню сторони (осмислення та розуміння змісту тексту). І. Зимня відзначає, що читання є не лише процесом сприймання, усвідомлення і розуміння на цій основі інформації, але й мовленнєвою діяльністю [6; 7; 9, с. 11–13]. Однак аналіз сучасних наукових праць дає змогу стверджувати, що проблема читання дорослих, зокрема і в післядипломній педагогічній освіті, залишається недостатньо розв'язаною.

Формування цілей статті : проаналізувати результати досліджень проблеми читання дорослих в умовах бібліотек системи післядипломної освіти, сучасні експериментальні дослідження вчених, які передбачають усвідомлення і розуміння читання дорослих як процесу спілкування читача з автором.

Викладення основного матеріалу дослідження. Якість і кількість прочитаної літератури стають одним

із найважливіших чинників розвитку сучасної дорослої людини. Але розвиток сучасних технологій потребує набагато вищого рівня сформованого вміння читати, ніж раніше. Стрімке зростання обсягу інформації, потребує збільшення темпу читання, швидкості і якості розуміння прочитаного. З огляду на це, *читання стає основою освіти та провідною навичкою самоосвіти дорослої людини впродовж життя.*

Тому досить актуальним є розуміння післядипломною освітою проблеми як «навчити вчитися вчителя» має більш ніж півстолітню історію, а виняткова роль неперервної освіти в житті сучасної людини достатньо повно й розмаїто висвітлена в науково-дослідницькій літературі [8]. Щоправда питання, пов'язані з усвідомленням учителями потреби ознайомлення з новітньою науково-методичною, художньою літературою тощо, бажанням розвитку своїх біобібліографічних знань і читацької компетентності, залишаються недостатньо ними осмисленими. На наш погляд, повинне відбуватися навчання з даного питання на курсах підвищення кваліфікації щодо методики укладання біобібліографічних покажчиків із досвіду педагогічної роботи.

Отже, у багатьох країнах світу, зокрема і в Україні, читання розглядають як базове вміння життєдіяльності людини. Тому провідним напрямом національних програм підтримки і розвитку освіти стає читання дорослих.

Сутність поняття «читання» – це здатність сприймати, розуміти інформацію, яка записана (передана) тим або іншим способом або відтворена технічними пристроями [4]. Вітчизняні вчені, зокрема Н. Чепелева, виокремлюють дві сторони процесу читання: техніку читання та розуміння прочитаного. Під технікою читання розуміють сприймання графічних знаків і вимовляння, відтворення різноманітних графічних комплексів, а під розумінням – усвідомлення відтвореного матеріалу на основі співвіднесення з минулим досвідом читача [15].

Читання – це механіка розпізнавання і запам'ятовування тексту, осмислення вираженою в знаковій формі думки автора. Це один із найважливіших видів мовної діяльності, тісно пов'язаний як з вимовою, так і з розумінням мови. Читання – це, в першу чергу, розширення кругозору: загального, професійного та емоційного. Інформація при гнучкому, креативному мисленні дає поштовх для вирішення будь-якої проблеми, породжує гіпотезу, допомагає практично втілити думку чи ідею. Отже, можемо визначити, що читання дорослих – це не просто спосіб отримання інформації, це – процес, який позитивно впливає на формування дорослого, який уміє відчувати, співпереживати, мислити. Оволодіння навичками читання – один із показників загального рівня розвитку пізнавальної діяльності дорослих. Труднощі в процесі навчання читання говорять про окремі

проблеми розвитку того чи іншого психічного процесу (уваги, пам'яті, мислення, мови).

Тому інтерес до читання як процесу був у всі часи актуальним. Одними з перших просвітників на теренах України, які перейшли від загальних міркувань і побажань до практичних дій у справі систематичного вивчення читання та читачів, були освітяни М. Корф, Х. Алчевська, Б. Грінченко, М. Павлик, І. Франко та багато інших. Науковому дослідженню проблем читання у 20-ті роки ХХ ст. сприяли праці М. Рубакіна. Це – учений, бібліотекознавець і бібліограф, письменник, талановитий журналіст, редактор і видавець, громадський діяч у галузі народної освіти. Все своє життя він переконував у тому, що кожна людина повинна займатися *самоосвітою*, продовжувати вчитися навіть після здобуття середньої та спеціальної освіти. Для того часу, його думка про *самоосвіту* для широких кіл трудового люду (робітників, селян, ремісників) була не просто прогресивною, а й – революційною. М. Рубакін вважав головним джерелом для самостійного здобуття освіти книгу, і тому прагнув зробити її доступною для простого народу. Для одержання найкращих результатів із самоосвіти треба було вивчити і книгу, і читача, а значить і автора. Такого роду дослідження привели М. Рубакіна до побудови *теорії читання*, заснованої на вивченні психічних типів читачів і книг. Це лягло в основу створеної ним праці «Психологія читача та книги: короткий вступ до бібліологічної психології» (1922 р.), яку він називав бібліопсихологією (*наукою про соціальний і психологічний вплив*). На теренах нашої країни це було першою спробою внести науковий підхід до справи читання, вивчення читача і книги. Сутність теорії читання за М. Рубакіном полягає в наявності почуттів, прагнень, що залежать від досвіду людини. На його думку, об'єктивного змісту книги немає, а існує тільки те, що зміг вичитати з неї конкретний читач. Проте найбільшою заслугою М. Рубакіна треба визнати те, що він першим у вітчизняному та зарубіжному бібліотекознавстві «з'єднав» книгу і читача за допомогою психологічної категорії «людського сприйняття», вказавши при цьому на зв'язок, який існує між даними двома елементами [3].

Бібліологічна теорія читання М. Рубакіна є результат творчого перероблення поглядів вітчизняних і європейських, переважно німецьких, філософів, фізіологів, лінгвістів. Він був добре знайомий із досягненнями як вітчизняної, так і європейської, й особливо німецької, науки в області філософії, фізіології, біології тощо; добре знав роботи Е. Геннекена, Р. Семона, В. Гумбольдта, а також Г. Спенсера, Г. Тена. Саме їх роботи, поряд з роботами його сучасників і співвітчизників (І. Павлова, І. Сеченова, В. Бехтерева), лягли в основу головної тези М. Рубакіна: «зміст книги – це те, що нею збуджується; у

будь-якої книги стільки змістів, – скільки у неї читачів» [там само]. Він вважав, що кожному читачеві відповідає тільки йому «притаманна» книга, залежно від «психології сприйняття». Психологічну основу даного зв'язку М. Рубакін побачив у новій для того часу психології сприйняття, про що зауважив: «є наука про реакції на такі подразники як друковане, рукописне й усне слово. Висловлюючись мовою старої психології, її можна назвати психологією сприйняття...» [12].

Тому для розгляду питань книжкового впливу потрібно вивчати не видання, а читача, його душевні переживання, емоції. За М. Рубакіном, такі емоції можна розділити на такі групи: абстрактні; образні (звуки, кольори); відчуття (колір, смак); почуття (пристрасті); вольові явища (бажання, прагнення тощо); почуття-інстинкти (батьківський); рефлексивні переживання (спогади про них було порушено книгою) [3].

Отже, вивчення процесу читання за М. Рубакіном складається з показань читача про те, скільки разів, коли і які із зазначених душевних переживань були викликані в ньому читанням. Практичне значення теорії бібліопсихології полягає в тому, щоб підбирати для кожного читача книги, що відповідають його психологічному складу.

Загальний підсумок, який випливає з аналізу сучасних досліджень, полягає в зміні співвідношення активності читацького сприйняття на різних етапах процесу читання і залежності читацької активності від рівня сприйняття тексту, що відповідає основним висновкам М. Рубакіна. Чим вище рівень читацького сприйняття (який залежить від його життєвого, читацького досвіду, досвіду сприйняття мистецтва в цілому), тим більше виражена активність читача в сприйнятті твору. Талановитий читач робить таку ж творчу роботу, як і талановитий автор твору.

На нашу думку, читання дорослих – це складний психологічний процес. Він характеризується двома взаємопов'язаними сторонами: технічною (рух очей і мовленнєва діяльність) і розумовою (сприймання і розуміння прочитаного, тобто взаємодія почуттів і думок читача). Зауважимо, що читацька діяльність залежить як від специфіки тексту (художнього чи наукового), так і від завдань, які ставить перед собою читач. Чим вище рівень читацького розвитку, тим критичніше ставлення читача до автора, тим менший вплив надає авторитет автора на сприйняття й оцінку твору. Ступінь впливу авторитету автора залежить від типу і виду літератури: при читанні наукової літератури ступінь впливу автора на сприйняття і оцінку тексту вище, ніж при читанні художньої літератури. Сприйняття спеціального тексту залежить від індивідуально-психологічних і соціально-психологічних особливостей читача, його практичного, соціального досвіду. Процес сприйняття

спеціального тексту – це спільна діяльність автора і читача, у якому читач вирішує проблему, поставлену автором [10].

Великий вплив на якість сприйняття матеріалу мають мотиви звернення дорослих до книги. Вони відіграють велику роль у формуванні певної установки при сприйнятті тексту. Оптимальна установка – це, коли читач має естетичну насолоду, співпереживання і не боїться розумового напруження, активності, необхідної для повного розуміння тексту. Отже, сучасне розуміння проблеми читання дорослих полягає в тому, що для повноцінного осмислення тексту недостатньо розуміти лише його зміст – необхідно забезпечити емоційно-естетичне сприйняття, усвідомлення, узагальнення образного смислу.

Як приклад, можна навести сучасні зарубіжні експерименти вчених. Так, учні університету Сассекс (University of Sussex) провели експеримент для волонтерів, рівень стресу в організмі яких збільшили за рахунок тестів і вправ. Добровольці мали вдатися до різних традиційних методів релаксації. За словами нейрофізіолога Девіда Льюїса (David Lewis), найкраще діяло читання, знижуючи рівень стресу на 68%. Він зауважив, що учасникам експерименту варто було лише тихенько почитати протягом шести хвилин, щоб сповільнилося серцебиття й зменшилася напруженість м'язів. Щодо ефективності інших антистресових заходів: слухання музики знижує стрес на 61%, горнятко кави або чаю – на 54 %, а прогулянка – на 42%. «Це більше, ніж просто відволікання – це активне залучення вашої уваги, бо текст стимулює креативність і сприяє тому, що ви, по суті, зможете змінити стан своєї свідомості», – зробив висновок Девід Льюїс [16].

Вчені нью-йоркського університету The New School Емануель Кастано (Emanuele Castano) та Девід Кідд (David Kidd) провели п'ять досліджень. До участі запросили різну кількість людей (від 86 до 356) віком від 18 до 75 років. Учасникам пропонували прочитати уривки текстів із серйозної художньої літератури (визнані твори класиків і сучасників), наукової фантастики (для контрасту обрали тексти, які не належали до літературних жанрів і в яких не йшлося про людей) або популярної літератури. Другий варіант – не читати нічого. Виконавши завдання, учасники дослідження мали пройти тестування, покликане визначити їхню здатність розуміти думки й почуття інших людей. Наприклад, одне із завдань полягало в тому, що учасники, повинні були зі списку, який містив 130 прізвищ, вибрати тільки ті, що належать письменникам. Це завдання мало на меті простежити обізнаність зі світом літератури. Результати дослідження показали, що ті, хто читав класичну художню літературу, впоралися із тестами краще ніж ті, хто читав уривки з масової літератури. Такі показники були навіть

тоді, коли читачі говорили, що творами високої літератури не дуже захоплюються. Також ті, хто читав серйозні художні тексти були у своїх відповідях успішнішими, ніж ті, хто читав масову літературу. А учасники, які читали масову літературу, зробили ж стільки помилок, скільки ті, хто не читав нічого [13].

Отже, дослідження показало, що навіть кількахвилинне читання «високої» художньої літератури підвищує здатність людини розуміти емоції інших і співпереживати.

Вплив художньої літератури на розвиток емпатії досліджується не вперше. У наукових розвідках 2006 та 2009 років канадських учених психолога Реймонда Мара (Raymond Mar) і почесного професора когнітивної психології університету Торонто Кіта Отлея (Keith Oatley) висвітлювалося про позитивний вплив художньої літератури на емоційні й соціальні навички людини. Крім того, у дослідженні (2010 р.) Реймонд Мар зазначив, що, чим більше творів читають дорослі, тим розвинутішою є теорія їхнього розуму («theory of mind»), тобто ментальна модель, яка передбачає вміння сприймати як власні переживання (знання, погляди тощо), так і переживання інших людей [2].

У 2017 р. вчені університету Торонто (University of Toronto) опублікували результати дослідження, згідно з якими читання художньої літератури розвиває гнучкість мислення. До участі в експерименті запросили 100 студентів університету, яким запропонували прочитати на вибір науково-популярне есе або короткий художній твір. Після прочитання учасники експерименту заповнили анкету, в якій виявляли їхню потребу у визначеності й стабільності: висловити свою згоду/незгоду з твердженнями такого порядку: «Я не люблю невизначених ситуацій» чи «Мені не подобаються питання, що мають кілька відповідей». Результати опитування показали, що ті, хто читав художній текст, менше потребують визначеності. Дослідники експерименту припускають, що такі результати викликані тим, що «читаючи художні твори, людина може моделювати стилі мислення, навіть тоді, коли персонаж їй не подобається. Тут виникає подвійна «розрядка», зумовлена осмисленням подій без хвилювань за терміновість і визначеність, з одного боку, а з іншого – осмисленням, яке відрізняється від особистої точки зору». Отож, читання може забезпечити ефект розширення світогляду, це дієвий спосіб стати неупередженою людиною, відкритою до нових ідей і поглядів [там само].

У 2012 р. вчені Стенфордського університету простежили, що читання є корисним для розуму. Експерти з нейробіології, радіології і гуманітарних дисциплін намагалися встановити зв'язок між читанням, увагою і відволіканням. Для участі в дослідженні запросили аспірантів PhD із лінгвістичних спеціальностей, які

мали прочитати частину з роману «Менсфілд Парк» (Mansfield Park) Джейн Остін двома способами – для задоволення і з критичним підходом (аналізуючи текст у процесі підготовки до іспиту). В обох випадках науковці, використовуючи апарат МРТ, стежили за кровообігом у мозку учасників під час читання. За попередніми результатами, зображення, отримані за допомогою МРТ, показали, що у процесі читання спостерігається несподіваний і різкий приплив крові до ділянок, що є за межами зон, відповідальних за «виконавчі функції». Зокрема, кров надходить до ділянок, пов'язаних із концентрацією уваги. За висловом керівника проєкту Н. Філіпс (Natalie Phillips), детальне, аналітичне читання потребує залучення складної когнітивної функції. Відбувається приплив крові при читанні для задоволення, однак у цьому разі кров надходить до інших ділянок. Н. Філіпс припускає, що кожен зі способів читання може створювати окремі шаблони в нашому мозку – «значно складніші, ніж просто «працювати» й «грати». Отже, процес пізнання зумовлюється не тільки тим, що ми читаємо, але й тим, як ми це читаємо [16].

Зважаючи на важливість висвітленої нами проблеми, звернемо увагу на читацьку активність українців 12–65 років (а це наші учні та їхні батьки, вчителі та ін.) [1]. За даними дослідження компанії TNS [14], за 5 років кількість українців, які не уявляють своє життя без читання книг, зменшилася на 5%. Тенденція зниження читання помітна у більш старших вікових групах, а вікова група 12–24 років показує невелике зростання. Так, із 2010 року на 7,2% зменшилася кількість українців, які не уявляють своє життя без читання у віці 45–65 років, на 6,8% впала кількість читаючих серед українців у віці 25–45 років.

З усього вищезазначеного можна зробити висновок, що сучасні наукові дослідження передбачають розуміння читання дорослих як важливої проблеми сьогодення.

Висновки з даного дослідження. Отже, змістом читання дорослих є розвиток умінь і навичок осмислювати словесні образи і сприймати текст у єдності форми і змісту; розвиток самостійності власних позицій, обґрунтованості оцінок, ставлення до прочитаного та володіння навичками мовленнєвої діяльності.

А також можемо констатувати, що читання є найважливішим засобом формування особистості дорослої людини, її професійної підготовки, кваліфікації. Тому, пріоритетним напрямом діяльності будь-якої бібліотеки різних закладів освіти нині залишається просування і популяризація читання. Така робота повинна проводитися в чіткій координації всіх зацікавлених інститутів – бібліотек, закладів освіти, громадських організацій й установ, органів місцевого самоврядування.

Список використаних джерел

- Білик Н. І. Літературний компонент у науковій картині світу та образі світу старшокласника як умова формування емоційного інтелекту. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. Всеукраїнського круглого столу «Інтеграція змісту освіти в профільній школі», 17 квітня 2019 р., Полтава / Інститут педагогіки НАПН України; Полтав. обл. ін-т післядипл. пед. освіти ім. М. В. Остроградського / [головн. ред. В. Р. Ільченко]. Вип. 11. Полтава : ПОІППО, 2019. С. 160–167.
- Більше книжок, більше співчуття: веб-сайт. URL : <https://www.telegraph.co.uk/news/health/news/5070874/Reading-can-help-reduce-stress.html> (дата звернення: 01.11.2019).
- Боліла А. С. Життя серед книг: до 150-річчя від дня народження М. О. Рубакіна (1862–1946). *Календар знамен і пам'ятних дат*. 2012. Вип. 3. С. 26–33.
- Види та способи читання: веб-сайт. URL : <https://studfile.net/preview/4617817/page:2/> (дата звернення: 01.11.2019).
- Всемирный день книги и авторского права: веб-сайт. URL : <https://ru.unesco.org/commemorations/worldbookday/2018> (дата звернення: 01.11.2019).
- Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 1996. 352 с.
- Ельконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению. *Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников* / за ред. Д. Б. Ельконина. Москва : АПН РСФСР, 1962. С. 20–26.
- Зелюк В. В., Білик Н. І. Інноваційний підхід до навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фаховий журнал. 2018. № 6 (183). С. 19–23. URL : <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/148178/149371>
- Зимняя И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи. *Психологические и психолингвистические проблемы владения языком* / за ред. А. А. Леонтьева. Москва : МГУ, 1969. С. 5–17.
- Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1983. 207 с.
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Москва : АПН РСФСР, 1970. 575 с.
- Рубакін Н. А. Психологія читателя і книги. Москва : Всесоюзная книжная палата, 1977. 230 с.
- Україна: на шляху до соціального залучення. Національна Доповідь про людський розвиток 2011 року «Україна: на шляху до соціального залучення». *Published on Dec 4, 2012*. URL : https://issuu.com/undpukraine/docs/ua_2011_ukr
- Українці стали менше читати, дослідження TNS | Kantar TNS в ... URL : <https://tns.ua.com/news/ukrainsiyi-stali-menshe-chitat-issledovanie-tns>
- Чепелева Н. В. Психологічна характеристика читання як особливого виду діяльності. *Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка*. 2004. Вип. 24. С. 16–31.
- Reading can help reduce stress. *The telegraph*. 2009. URL : <https://www.telegraph.co.uk/news/health/news/5070874/Reading-can-help-reduce-stress.html> (дата звернення: 06.11.2019).

References

- Bilyk, N. I. (2019). Literaturnyi komponent u naukovii kartyni svitu ta obrazі svitu starshoklasnyka yak umova formuvannya emotsiinoho intelektu. In V. R. Ilchenko (Ed.), *Tekhnologii intehratsii zmistu osvity*: zb. nauk. pr. Vseukrainskoho kruhloho stolu "Intehratsiia zmistu osvity v profilnii shkoli" (ls. 11, pp. 160–167). Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
- Bilshе knyzhok, bilshе spivchuttya*: veb-sajt. Retrieved from <https://www.telegraph.co.uk/news/health/news/5070874/Reading-can-help-reduce-stress.html> [in Ukrainian].
- Bolila, A. S. (2012). Zhittya sered knygh: do 150-richchya vid dnya narodzhennya M. O. Rubakina (1862–1946). *Kalendar znamen i pam'yatnih dat*, 3, 26–33 [in Ukrainian].
- Vydy ta sposoby chytannia*: veb-sajt. Retrieved from <https://studfile.net/preview/4617817/page:2/> [in Ukrainian].
- Vsemirnyi den knigi i avtorskogo prava*: veb-sajt. URL: <https://ru.unesco.org/commemorations/worldbookday/2018> [in Russian].
- Vygotskii, L. S. (1996). *Myshlenie i rech*. Moskva: Labirint [in Russian].
- Elkonin, D. B. (1962). Eksperimentalnii analiz nachalnogo etapa obucheniya chteniyu. In D. B. Elkonina (Ed.), *Voprosy psikhologii uchebnoi deyatelnosti mladshih shkolnikov* (pp. 20–26). Moskva: APN RSFSR [in Russian].
- Zeliuk, V. V., & Bilyk, N. I. (2018). Innovatsiynii pidkhd do navchannia doroslykh u pislidiplomnii pedahohichnii osviti. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 6 (183), 19–23. Vziatoz: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/148178/149371>
- Zimnyaya, I. A. (1969). Rechevoj mehanizm v sheme porozhdeniya rechi. In A. A. Leonteva (Ed.), *Psihologicheskie i psiholingvisticheskie problemi vladeniya yazykom* (pp. 5–17). Moskva: MGU [in Russian].
- Klychnikova, Z. I. (1983). *Psihologicheskie osobennosti obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke*. Moskva: Prosveshenie [in Russian].
- Leontev, A. N. (1970). *Problemi razvitiya psihiki*. Moskva: APN RSFSR [in Russian].
- Rubakin, N. A. (1977). *Psihologiya chitatela i knigi*. Moskva: Vsesoyuznaya knizhnaya palata [in Russian].
- Natsionalna Dopovid pro liudskiy rozvytok 2011 roku «Ukraina: na shliakhu do sotsialnoho zaluchennia». (2012). Vziato z: https://issuu.com/undpukraine/docs/ua_2011_ukr
- Ukrainsi staly menshe chytaty, doslidzhennia TNS. (2014). Vziato z: <https://tns.ua.com/news/ukrainsiyi-stali-menshe-chitat-issledovanie-tns>
- Chepelyeva, N. V. (2004). Psihologichna charakteristika chytannya yak osoblivogo vidu diyalnosti. *Naukovi zapiski institutu psihologiyi im. G. S. Kostyuka*, 24, 16–31 [in Ukrainian].
- Reading can help reduce stress. (2009). *The telegraph*. Retrieved from <https://www.telegraph.co.uk/news/health/news/5070874/Reading-can-help-reduce-stress.html>.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 07.11.2019

Шарошкина Наталия, Билык Надежда. Чтение как основа образования взрослых в условиях библиотек.

А Рассмотрены результаты исследований по проблеме чтения взрослых в условиях библиотек и проанализировано понятие «чтение». Отмечено, что каждый читатель имеет право на собственное мнение в восприятии произведения. На основе работ М. Рубакина раскрыты проблемы чтения в 20-е годы XX в. В частности, проанализированы сущность и практическое значение библиологической теории читателя по М. Рубакину. Авторами рассмотрены зарубежные современные экспериментальные исследования учёных по вопросам восприятия текста. Доказано, что современные научные исследования предполагают понимание чтения взрослых как процесса общения читателя с автором. Сделан вывод, что чтение взрослых является средством формирования личности взрослого человека, его профессиональной подготовки, квалификации.

Ключевые слова: чтение взрослых; библиологическая теория читателя; восприятие текста; эмоции читателя

Sharoshkskina Natalia, Bilyk Nadia. Reading as a Basis for Education of Adults in the Conditions of Libraries.

S The paper discusses the results of research on the problem of reading adults in the conditions of libraries and analyzes the concepts of “reading”. Author notes that each reader has the right to their own opinion in the perception of the work. Based on the works of M. Rubakin, reading problems in the 20s of the 20th century are revealed. In particular, the essence and practical significance of the reader's bibliological theory by M. Rubakin are analyzed. Author considers foreign modern experimental research by scientists on the issues of text perception. It is proved that modern scientific research involves the understanding of adult reading as a process of communication between the reader and the author. It is concluded that reading is a means of shaping the personality of an adult, his/her training, qualifications.

Key words: adult' reading; bibliological theory of the reader; text perception; reader's emotions

Шарошкина Наталія Геннадіївна, завідувачка аспірантури і докторантури, молодша наукова співробітниця відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

E-mail: sharoshkinan@gmail.com

Білик Надія Іванівна, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

E-mail: bilyk@poippo.pl.ua



СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

А Досліджено сучасний стан професійної освіти у закладах вищої освіти. Зазначено, що без дієвої системи вищої освіти, здатної готувати фахівців світового рівня, держава приречена на відставання в науково-технічному і економічному змаганні з передовими країнами. З'ясовано, що у Законі України «Про освіту», Указі Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні», національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) та низці нормативно-правових документів сформульовано основні завдання щодо оновлення всієї освітньої галузі та зокрема системи вищої освіти. Відмічено, що запровадження у закладах вищої освіти Болонської системи навчання стало революційним кроком в напрямі руху до європейського освітнього простору. Зауважено, що Болонський процес передбачає зміну підходів до формування освітніх програм та навчальних планів в університетах. Відмічено, що процес навчання та наукових досліджень переорієнтується на більш самостійну роботу як студентів, так і науковців. З'ясовано, найактуальніші проблеми професійної освіти у закладах вищої освіти – це недостатність практичної підготовки; відсутність координації між освітою і роботодавцями; низька інноваційна якість наданих освітніх послуг і, як наслідок, значна кількість безробітних випускників. Зазначено, що для вирішення питання професійної підготовки майбутніх фахівців було розроблено «Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти». Згідно з концепцією розв'язання проблеми майбутнього працевлаштування передбачається шляхом здійснення комплексу заходів із напрацювання моделей взаємовигідних відносин закладів освіти, роботодавців і здобувачів освіти. З'ясовано, що підготовка фахівців за дуальною формою здобуття освіти передбачає встановлення рівноправного партнерства всіх сторін із метою набуття майбутніми спеціалістами досвіду практичного застосування компетентностей та їхньої адаптації в умовах професійної діяльності. Перераховано очікувані результати від запровадження такої моделі професійної освіти у закладах вищої освіти.

Ключові слова: професійна освіта; заклад вищої освіти, Болонський процес; дуальна форма здобуття освіти

Актуальність проблеми дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства домінуючі тенденції зумовили необхідність переосмислення значення освіти, а також вироблення нових підходів і пріоритетів. Більшість країн світу визнали необхідність модернізації освіти в якості одного з пріоритетних завдань, яке їм належить вирішити для подальшого соціально-економічного прогресу. Останнім часом також очевидним стало розуміння, що без дієвої системи вищої освіти, здатної готувати фахівців світового рівня, держава приречена на відставання в науково-технічному й економічному змаганні з передовими країнами.

Освітня сфера України за роки незалежності і становлення державності піддалася кардинальним змінам на всіх рівнях. Нині перед українським суспільством постало питання створення власної бази для розвитку системи вищої освіти, яка з часом дозволила б Україні повноцінно інтегруватися в світовий освітній простір [8].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку освіти завжди перебували у центрі уваги

вітчизняних науковців. Так, питанням щодо методичної роботи опікувались: Н. Волкова, Р. Гуревич, Г. Данилова, А. Єрмола, І. Жерносек, А. Зубко, О. Кіяшко, О. Коваленко, Н. Комаренко, С. Крисюк, Л. Набока, О. Остапчук, В. Пікельна та ін. Вивченням напрямів здійснення освітніх послуг і наближення їх до світових стандартів присвячені дослідження: Ю. Алексєєва, Й. Бескида, Я. Болюбаша, Ю. Бобало, І. Вакарчука, М. Новікова, О. Устенко, В. Яблонського, Г. Беккер, Т. Шульц та ін. Деталізовані шляхи реформування професійної освіти визначено в роботах М. Кучинського, В. Головінова, І. Жук.

Мета дослідження – проаналізувати сучасний стан системи професійної освіти у закладах вищої освіти, з'ясувати основний вектор розвитку вищої освіти, виявити ключові проблеми, що існують і вказати на перспективи покращення професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Викладення основного матеріалу. Вища освіта має на меті забезпечення підготовки висококваліфікованих кадрів за всіма основними напрямками суспільно-корис-

ної діяльності відповідно до потреб суспільства і держави, задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному і моральному розвитку, поглибленні та розширенні освіти, науково-педагогічної кваліфікації.

Основні завдання щодо розбудови і докорінного оновлення освітньої галузі нашої країни визначені Законом України «Про освіту», Указом Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні», національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) та іншими нормативно-правовими документами.

Так, у Законі України «Про освіту» (далі – Закону) закладено концептуальні принципи подальшого реформування системи освіти [1]. Імплементція його положень через підзаконні акти забезпечуватиме здобуття освіти всіма категоріями населення України та створюватиме умови для всебічного розвитку особистості, сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу суспільства. Положення Закону спрямовані на забезпечення рівних умов доступу до якісної освіти та права кожного громадянина на її здобуття.

Відповідно до сучасних європейських і світових тенденцій Законом передбачено різноваріантність шляхів здобуття освіти: формальна, неформальна, інформальна та форм її здобуття: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві)); дуальна.

Держава бере на себе відповідальність за створення умов для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, заохочує громадян до здобуття всіх видів освіти. Адже освіта формує людський капітал, є основою успішної соціалізації особистості, її економічного добробуту, запорукою поступального розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою [4].

Важливим завданням вищої освіти є підтримка основних традицій і громадянських цінностей. Треба нагадати, що Болонська реформа, яка запроваджується у системі вищої освіти за рівнем стратегічних задач, є революційним кроком у системі освіти Європи та України зокрема.

Серед кроків, що заплановано здійснити в рамках Болонського процесу, необхідно зазначити такі: введення двоциклового навчання рівнів бакалавр і магістр, запровадження європейської кредитної системи, контроль якості освіти, розширення мобільності студентів і науковців, заходи, спрямовані на забезпечення працевлаштування випускників закладів вищої освіти та підвищення привабливості європейської системи освіти [3]. Болонський процес також передбачає зміну підходів до формування освітніх програм і навчальних планів в університетах. Процес навчання та наукових досліджень тепер переорієнтовано на більш самостійну роботу студентів і науковців.

Реформування вищої освіти і науки в Україні в контексті Болонського процесу сприяє:

- переходу до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольнити можливості особистості у здобутті певного освітньо-кваліфікаційного рівня за бажаним напрямом відповідно до здібностей і забезпечити її мобільність на ринку праці;

- формуванню мережі закладів вищої освіти, яка за формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування задовольняла б потреби кожної людини і держави в цілому;

- підвищенню освітнього і культурного рівня суспільства, створенню умов для навчання впродовж усього життя;

- запровадженню в системі вищої освіти України передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграцію у міжнародне науково-освітнє співтовариство;

- пошуку рівноваги між фундаментальною освітою, з одного боку, і вузькою спеціалізацією та професійною досконалістю – з іншого;

- постійному навчанню впродовж усього життя;

- мотивованому залученню студентів до навчання;

- доступу до міжнародних фондів і програм [5].

Пристосування професійної освіти до нових умов функціонування може відбуватись завдяки прогнозуванню попиту на підготовку фахівців. Сучасний порядок формування державного замовлення на основі середньострокового прогнозу потреби у фахівцях на ринку праці є недосконалим. Це загострює суперечність між попитом на робочу силу з боку роботодавців і державним замовленням на підготовку кадрів, неврахуванням наявних і перспективних потреб ринку праці в Україні. Причина цього має комплексний характер: відсутність координації між освітою і роботодавцями, втрата престижності робітничих професій, низька інноваційна якість наданих освітніх послуг для підприємств, націлених на освоєння сучасних технологій. У результаті випускники не знаходять робочих місць [6].

Відомо, що проблема забезпечення якісного рівня освіти, як і перспектива розвитку вищої школи в Україні, полягає насамперед в якісній практичній підготовці фахівців для потреб економіки, з одного боку, та якісній організації освітнього процесу, з іншого, при формуванні високо освічених, національно свідомих і патріотично налаштованих фахівців для розвитку національної економіки і розбудови суверенної, національно-демократичної української держави. Щодо практичної підготовки у закладах вищої освіти відповідно до потреб сучасної економіки, то Міністерство освіти і науки України пропонує об'єднати зусилля і разом з Міністерством праці і соціальної політики, Міністерством промислової політики, Союзом промисловців і підприємців та іншими структурами створити Міжвідомчу раду з цього питання.

У період ринкової трансформації економіки та збільшення попиту на послуги із здобуття освіти відбулося знецінення традицій практичної підготовки здобувачів освіти. Чимало організацій відмовились працювати із студентами, посилаючись на збереження комерційної таємниці або складні конкурентні обставини. Внаслідок корпоратизації та приватизації держава втратила більшість важелів адміністративного впливу на підприємства, які давали змогу розглядати практичну підготовку студентів у позаекономічній площині [7].

Тому для вирішення питання професійної підготовки майбутніх фахівців було розроблено «Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти». Згідно з концепцією, розв'язання проблеми майбутнього працевлаштування передбачається шляхом здійснення комплексу заходів із напрацювання моделей взаємовигідних відносин закладів освіти та роботодавців, спрямованих на забезпечення практичної підготовки здобувачів освіти до самостійної професійної діяльності та їхньої соціальної адаптації у трудових колективах, нормативно-правове та організаційне забезпечення, проведення апробації, досліджень, доопрацювання моделей і рекомендацій до широкого використання [2].

Підготовка фахівців за дуальною формою здобуття освіти передбачає встановлення рівноправного партнерства закладів освіти, роботодавців і здобувачів освіти з метою набуття здобувачами освіти досвіду практичного застосування компетентностей та їхньої адаптації в умовах професійної діяльності.

Очікуваними результатами від запровадження такої моделі професійної освіти у закладах вищої освіти є:

- розширення та удосконалення практичної частини програми зі збереженням достатнього рівня теоретичної підготовки;
- забезпечення взаємозв'язку та взаємовпливу різних систем (освіта і виробництво, освіта і наука та наука і виробництво) для впровадження важливих змін, спрямованих на підвищення якості освіти;
- підвищення якості підготовки фахівців відповідно до реальних вимог ринку праці та забезпечення підготовки кваліфікованих фахівців для національної економіки;
- посилення ролі роботодавців і громадських об'єднань у системі підготовки кваліфікованих фахівців від формування змісту освітніх програм до оцінювання результатів навчання;
- модернізація змісту освіти з метою приведення його у відповідність із сучасним змістом професійної діяльності;
- підвищення рівня конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти в умовах глобалізації та сприяння підвищенню рівня зайнятості молоді;
- скорочення періоду адаптації випускників закладів вищої освіти до професійної діяльності;

- розроблення (оновлення) кваліфікаційних характеристик / професійних стандартів;
- підвищення мотивації здобувачів освіти до навчання [9].

Висновки. Підвищення ефективності професійної освіти у закладах вищої освіти у сучасних умовах передбачає динамічну адаптацію до нових потреб суспільства, забезпечення висококваліфікованими кадрами, здатними використовувати знання відповідно до сучасного рівня технологій. Упровадження Болонської системи відкриває можливості для підвищення ефективності професійного навчання у контексті модернізації як системи вищої освіти, так і національної економіки в цілому. А реалізація концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти надасть можливість набуття досвіду практичного застосування компетентностей для адаптації в умовах професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (дата звернення: 08.11.2019).
2. Розпорядження кабінету міністрів України «Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» № 660-р від 19 вересня 2018 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80>. (дата звернення: 08.11.2019).
3. Актуальні питання реформування освіти в Україні: монографія / за ред. С. Л. Лондара. Київ: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2018. 246 с.
4. Денисенко М. П., Бреус С. В. Вища освіта в Україні: проблеми та перспективи. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2013. Вип. 33. С. 17–24.
5. Кільова Г. Проблеми застосування технології у процесі включення спеціалізованих навчальних закладів України до європейського освітнього простору. *Молодь і ринок*, 2012. № 9 (92). С. 47–53.
6. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
7. Новіков В. М. Розвиток професійно-технічної освіти в умовах децентралізації системи управління в Україні. *Демографія та соціальна економіка*, 2017. № 2 (30). С. 126–137.
8. Рymar Ю. М. Стан та перспективи розвитку вищої школи в Україні. *Вісник Національного університету «Львівська Політехніка»*, 2008. № 628. С. 277–280.
9. Хоружий Г. Ф. Європейська політика вищої освіти: монографія. Полтава: Дивосвіт, 2016. 384 с.

References

1. *Zakon Ukrainy "Pro osvitu"*. (2019 November 09). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
2. *Rozporiadzhennia kabinetu ministriv Ukrainy "Pro skhvalennia Kontseptsii pidgotovky fakhivtsiv za dualnoi formoiu zdobuttia osvity"* № 660-r vid 19 veresnia 2018 r. (2019 November 09). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80> [in Ukrainian].
3. Londar, S. L. (Ed.). (2018). *Aktualni pytannia reformuvannia osvity v Ukraini: monohrafiia*. Kyiv: DNU "Instytut osvithoi analityky" [in Ukrainian].
4. Denysenko, M. P., & Breus, S. V. (2013). *Vyshcha osvita v Ukraini: problemy ta perspektivy*. *Vcheni zapysky Universytetu "KROK"*, 33, 17-24 [in Ukrainian].
5. Kilova, H. (2012). *Problemy zastosuvannia tekhnolohii u protsesi vkluchennia spetsializovanykh navchalnykh zakladiv Ukrainy do yevropeiskoho osvitnoho prostoru*. *Molod i rynek*, 9 (92), 47-53 [in Ukrainian].
6. Kremen, V. H. (Ed.). (2016). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektivy rozvytku osvity v Ukraini*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
7. Novikov, V. M. (2017). *Rozvytok profesiino-tekhnichnoi osvity v umovakh detsentralizatsii systemy upravlinnia v Ukraini*. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*, 2 (30), 126-137 [in Ukrainian].
8. Rymar, Yu. M. (2008). *Stan ta perspektivy rozvytku vyshchoi shkoly v Ukraini*. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Lvivska Politekhnik"*, 628, 277-280 [in Ukrainian].
9. Khoruzhyy, H. F. (2016). *Yevropeiska polityka vyshchoi osvity: monohrafiia*. Poltava: Dyvosvit [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 11.11.2019

Берёза Иван. Современное состояние профессионального образования в учреждениях высшего образования.

А Представлено исследование современного состояния профессионального образования в учреждениях высшего образования. Отмечается, что без эффективной системы высшего образования, способной подготовить глобальных специалистов, страна обречена отставать в научно-технической и экономической конкуренции с развитыми странами. Выявлено, что Закон Украины «Об образовании», Указ Президента Украины «Об основных направлениях реформирования высшего образования в Украине», национальная программа «Образование» (Украина XXI века) и ряд нормативных документов формулируют основные задачи по обновлению всей отрасли системы образования и, в частности, систем высшего образования. Отмечается, что внедрение высшего образования в систему образования Болоньи было революционным шагом на пути к переходу в европейское образовательное пространство. Отмечается, что Болонский процесс предусматривает изменение подходов к формированию образовательных программ и учебных планов в университетах. Отмечается, что процесс обучения и исследований ориентирован на более самостоятельную работу как студентов, так и учёных. Выяснено наиболее актуальные проблемы профессионального образования в высших учебных заведениях. Среди них отсутствие практической подготовки; отсутствие координации между образованием и работодателями; низкое инновационное качество предоставляемых образовательных услуг и, как следствие, значительное количество безработных выпускников. Отмечено, что для решения проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов была разработана «Концепция подготовки специалистов по дуальной форме обучения». Согласно концепции, решение проблемы будущей занятости предусматривается путём реализации комплекса мер по разработке моделей взаимовыгодных отношений между образовательными учреждениями, работодателями и работниками образования. Выявлено, что подготовка специалистов по дуальной форме обучения предполагает установление равноправного партнёрства всех сторон с целью приобретения будущими специалистами с опытом практического применения компетенций и их адаптации в условиях профессиональной деятельности. Перечислено ожидаемые результаты от внедрения такой модели профессионального образования в учреждениях высшего образования.

Ключевые слова: профессиональное образование; учреждение высшего образования; Болонский процесс; двойная форма обучения

Bereza Ivan. The Current State of Professional Education in Higher Education Institutions.

S The article is a study of the current state of professional education in higher education institutions. It is noted that without an effective higher education system capable of training global specialists, the country is doomed to lag in scientific, technical and economic competition with the developed countries. The Law of Ukraine "On Education", the Decree of the President of Ukraine "On the main directions of reforming higher education in Ukraine", the national program "Education" (Ukraine of the XXI century) and a number of regulatory documents formulate the main tasks for updating the entire educational system and in particular higher education one. Bologna educational system was a revolutionary step towards moving to the European educational space. It is noted that the Bologna Process envisages changing approaches to the formation of educational programs and curricula at universities. It is noted that education and research are refocused on the more independent work of both students and scholars. The most urgent problems of professional education in higher educational institutions are noted. Among them are the lack of practical training; lack of coordination between education and employers; low innovative quality of educational services provided and as a consequence a significant number of unemployed graduates. It was noted that in order to solve the issue of training of future specialists, the "Concept of training specialists in the dual form of education" was developed. According to the concept, the solution to the problem of future employment is envisaged through the implementation of a set of measures to develop models of mutually beneficial relations between educational institutions, employers and educators. It has been found out that the training of specialists in the dual form of education involves the establishment of an equal partnership of all parties with the aim of acquiring future specialists with the experience of the practical application of competencies and their adaptation in the conditions of professional activity. The expected results from the introduction of such a model of vocational education in higher education are listed.

Key words: professional education; higher education institution; Bologna process; a dual form of education

Береза Іван Сергійович, викладач кафедри медичної інформатики і медичної та біологічної фізики Української медичної стоматологічної академії

E-mail: dofions@gmail.com



НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ

А Проаналізовано особливості нормативно-правового забезпечення компетентнісного підходу в підготовці вчителя біології в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти. Досліджено генезу впровадження даного підходу в систему підготовки фахівців у закладах вищої освіти України. Доведено, що компетентність учителя біології є інтегрованою структурою, що визначається динамічним поєднанням загальних і спеціальних компетентностей, які визначають ефективність професійної діяльності фахівця. Запропоновано класифікацію навчальних дисциплін підготовки вчителя біології, що структуруються залежно від спрямованості на реалізацію компетентнісного підходу. У процесі бібліографічного, пошукового, системного аналізу сукупності джерел дослідження виявлено регламентувальні документи університету з питань організації підготовки вчителів біології, які передбачають поглиблену загальну та професійну підготовку.

Ключові слова: професійна підготовка; майбутній учитель біології; професійна компетентність; компетентнісний підхід; загальна компетентність; спеціальні (предметні) компетентності

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці потребує висококваліфікованих фахівців, які постійно вдосконалюють свій професійний досвід, використовують прогресивні технології з метою оптимізації ефективності діяльності. Модель сучасного вчителя (незалежно від профілю підготовки) актуалізує необхідність пошуку нових підходів до його професійної підготовки для забезпечення конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг та ефективного виконання професійних обов'язків. Підтвердженням актуальності використання компетентнісного підходу в підготовці майбутніх учителів біології, формування їхніх ключових і спеціальних компетентностей є положення, визначені у законах України «Про освіту» (2014 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) тощо.

Аналіз попередніх досліджень. Проблеми реалізації компетентнісного підходу висвітлено у працях Л. Кравченко, Н. Нагорної, М. Нагач, Л. Соловей, А. Усачової; П. Хоменка; дефініцію і трактування понять «компетенція» та «компетентність» розробили Н. Бібік, П. Борисов, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський. Особливості формування професійної компетентності вчителів біології досліджували Н. Грицай, І. Дикарева, І. Коренева, В. Оніпко, Ю. Шафран. У той же час аналіз комплексу науково-педагогічних джерел і вивчення передового педагогічного досвіду засвідчує, що теоретико-методичні основи застосування компетентнісного підходу у підготовці майбутнього вчителя біології в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти залишаються фактично не розкритими.

Мета статті: проаналізувати особливості нормативно-правового забезпечення впровадження компетентнісного підходу в систему підготовки майбутнього вчителя біології у закладах вищої освіти.

Викладення основного матеріалу. Визначальним чинником упровадження компетентнісного підходу в систему підготовки майбутнього вчителя біології є зорієнтованість на розвиток динамічного комплексу знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, досвіду діяльності і способів трансформаційної діяльності з отриманням конкретного продукту [4].

Компетентнісний підхід у підготовці вчителя біології зміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування і розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Це, в свою чергу, вимагає від викладача змістити акценти в своїй освітній діяльності з інформаційної до організаційно-управлінської площини. Також змінюється і модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницької активної, самостійної та самоосвітньої діяльності [6].

У словнику професійної освіти термін «компетентність» (від. лат. *competo* – відповідний, підхожий) трактується як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [5].

Професійна компетентність майбутнього вчителя біології реалізується у його професійній діяльності, у ній системно поєднуються професійні знання, вміння, навички й особистісний складник – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда; вміння вирішити ту чи іншу проблему, здійснити активний пошук нового досвіду і визначити притаманну саме йому цінність, наявність умінь і навичок самостійності у плануванні, організації, контролі власної діяльності [6].

Вважаємо за необхідне узагальнити компоненти професійної компетентності, наведені А. Марковою: спе-

ціальний – володіння професійною діяльністю на високому рівні, здатність проєктувати свій подальший професійний розвиток; соціальний – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; особистісний – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальний – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень [3].

О. Глузман запропонував такі основні ідеї компетентнісного підходу в освіті: освіта завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності, тому компетентнісний підхід не є принципово новим; компетентність не розглядається як противага знанням, умінням, навичкам, вона їх включає, не будучи при цьому їх сумою; компетентність охоплює не тільки когнітивний та операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій [1].

Узагальнення дослідження О. Жука дозволяє навести функції компетентнісного підходу в підготовці вчителя біології: *операційна* – виявлення системи професійних знань, умінь і навичок, готовності студентів до реалізації професійних функцій; *діяльнісно-технологічна* – конструювання змісту навчання і його максимальне наближення до майбутньої сфери професійної діяльності фахівця, проєктування й реалізація в освітньому процесі пошукових завдань, способи вирішення яких відповідають технологіям майбутньої професії; виховна – актуалізація виховного складника освітнього процесу; діагностувальна – моделювання та реалізація ефективної системи моніторингу досягнутих рівнів сформованості компетенцій [2].

У процесі бібліографічного, пошукового, системного аналізу сукупності джерел дослідження виявлено, що регламентувальними документами педагогічного університету з питань організації підготовки майбутніх учителів біології є: а) нормативно-правові акти у сфері вищої освіти; б) освітньо-професійні програми і навчальні плани підготовки фахівців спеціальності 014 Середня освіта (Біологія); в) навчальні програми підготовки бакалаврів та магістрів спеціальності 014 Середня освіта (Біологія), що передбачають поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну та фахову практичну підготовку.

Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра і магістра за спеціальністю 014 Середня освіта (Біологія) визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпо-

чати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їхнього вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти.

Формування компетентностей майбутнього вчителя біології відбувається як при вивченні окремих навчальних дисциплін, навчальних циклів, модулів, так і тих дидактичних одиниць, які інтегруються в загальнопрофесійні і спеціальні дисципліни. Компетентності традиційно класифікують на: загальні (універсальні, ключові, надпрофесійні) і предметно-спеціалізовані (професійні).

Аналіз змісту Проєкту Стандарту вищої освіти України за спеціальністю 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) (далі Проєкт Стандарту) дозволив виділити комплекс із 10 *загальних компетентностей майбутнього учителя*: здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, вести здоровий спосіб життя; здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями; здатність працювати в команді; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатність спілкуватися іноземною мовою; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів); здатність до адаптації та дії в новій ситуації.

Проєкт Стандарту також пропонує перелік *фахових компетентностей, спільних для всіх предметних спеціальностей*: здатність до формування в учнів ключових і предметних компетентностей і здійснення міжпредметних зв'язків; володіння основами цілепокладання, планування та проєктування процесу навчання учнів; здатність здійснювати об'єктивний контроль й оцінювання рівня навчальних досягнень учнів; здатність до пошуку ефективних шляхів мотивації дитини до саморозвитку (самовизначення, зацікавлення, усвідомленого ставлення до навчання); забезпечення охорони життя й здоров'я учнів (зокрема з особливими потребами) в освітньому процесі та позаурочній діяльності; здатність здійснювати виховання на уроках і в позакласній роботі, виконувати педагогічний супровід процесів соціалізації учнів та формування їхньої культури; здатність до критичного аналізу, діагностики й корекції власної педагогічної діяльності, оцінки педагогічного досвіду;

здатність ідентифікувати дитину, яка постраждала від домашнього насильства, насильства за ознакою статі, та організувати надання їй допомоги згідно із законом, а також інформувати постраждалу дитину щодо її прав та можливості отримання необхідної допомоги [7].

Спеціальні (предметні) компетентності (ПК) визначені безпосередньо для випускника спеціальності 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини): здатність використовувати біологічні поняття, закони, концепції, вчення й теорії біології для пояснення та розвитку в учнів розуміння цілісності та взаємозалежності живих систем і організмів; здатність розуміти й уміти пояснити будову, функції, життєдіяльність, розмноження, класифікацію, походження, поширення, використання живих організмів і систем усіх рівнів організації; здатність розкривати сутність біологічних явищ, процесів і технологій, розв'язувати біологічні задачі; здатність здійснювати безпечні біологічні дослідження в лабораторії та природних умовах, інтерпретувати результати досліджень; здатність у процесі навчання та виховання учнів розуміти й реалізовувати стратегію сталого розвитку людства; здатність застосовувати методи й засоби навчання біології для розвитку здібностей учнів; здатність упроваджувати здоров'язбережувальні, профілактичні та оздоровчі технології в педагогічній діяльності; здатність формувати в учнів позитивну мотивацію до здорового способу життя на основі розвитку життєвих навичок, здійснювати позакласну виховну роботу з питань формування, збереження і зміцнення здоров'я, профілактики шкідливих звичок, неінфекційних і соціально-небезпечних інфекційних хвороб [там само].

Нами також проаналізовано освітньо-професійну програму «Середня освіта (Біологія)» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Біологія) Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. А також навчальний план підготовки фахівців за цією спеціальністю. Проведений аналіз дозволив виділити етапи формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології, а також вивчити хронологію викладання навчальних дисциплін та їхню компетентнісну спрямованість.

Проведений аналіз комплексу навчальних дисциплін за спеціальністю 014 Середня освіта (Біологія) дав змогу встановити, що формування професійних компетентностей майбутніх учителів біології відбувається за трьома етапами:

1. *Початковий професійно-орієнтувальний* (1–2-й курси першого (бакалаврського) рівня вищої освіти), навчальні дисципліни спрямовані на розвиток професійної мотивації, формування ціннісного і мотиваційного компонентів компетентності, переважають дисципліни соціально-гуманітарного циклу, що спрямовані

формування загальних (ключових) компетентностей. На початковому професійно-орієнтувальному етапі формування професійної компетентності забезпечують 5 навчальних дисциплін циклу загальної підготовки і 15 циклу професійної підготовки, загальним обсягом навчального часу 3210 год. Також передбачена навчальна практика зі спеціальності у другому і четвертому семестрах загальним обсягом 180 год.

2. *Фундаментальний професійний* (3–4-й курси першого (бакалаврського) рівня вищої освіти) передбачає становлення професійної компетентності на основі базових знань, умінь, навичок; вивчення блоків теоретичних дисциплін безпосередньо професійного спрямування та практичної підготовки, у процесі якого відбувається одночасна апробація набутого досвіду. Загальна підготовка забезпечується двома дисциплінами «Безпекознавство» й «Основи лідерства», загальним обсягом 240 год. На цьому етапі переважають дисципліни професійно-практичного циклу: 12 позицій компонентів освітньої програми, загальним обсягом 1380 год., що включає 90 год. на виконання курсової роботи і 90 год. навчальної практики зі спеціальності.

3. *Професійно-адаптивний* (1-й і 2-й курс другого (магістерського) рівня), що забезпечує розвиток творчих аспектів професійної компетентності майбутнього учителя біології, початок процесу становлення яких закладено на попередніх етапах професійної освіти, передбачено проходження елементи наукових досліджень тощо. На професійно-адаптивному етапі формування професійної компетентності забезпечують 3 навчальні дисципліни циклу загальної підготовки і 12 циклу професійної підготовки, загальним обсягом навчального часу 1890 год. Також передбачені «Виробнича педагогічна практика у старшій школі» (2 семестр) і «Виробнича педагогічна практика у вищій школі» (3 семестр) обсягом по 180 год.

Висновки. Аналіз комплексу літературних джерел дозволив встановити, що компетентнісному підходу в підготовці майбутнього вчителя біології приділено велику увагу, оскільки результати професійної підготовки фахівців оцінюються через сукупність загальних (ключових) і професійних компетентностей, які формуються, актуалізуються і реалізуються в діяльності суб'єктів освітнього процесу закладу вищої освіти. Саме завдяки компетентнісному підходу навчальна діяльність майбутнього учителя біології набуває дослідницького і практико-перетворювального характеру, тобто стає предметом засвоєння.

Подальшого дослідження потребують проблеми обґрунтування методичних засад упровадження компетентнісного підходу на визначених етапах професійної підготовки вчителя біології в освітньому процесі закладу вищої освіти.

 **Список використаних джерел**

1. Глузман О. В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–61.
2. Жук О. Л. Беларусь: компетентностный поход в педагогической подготовке студентов университета. *Педагогіка*. 2008. № 3. С. 99–105.
3. Маркова А. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогіка*. 1995. № 6. С. 4–6.
4. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США : автореф. ... канд. пед. наук. Університет менеджменту освіти Академії педагогічних наук України. Київ. 2008. 21 с.
5. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад С. У. Гончаренко ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа. 2000. 380 с.
6. Рудницька К. В. Сутність поняття «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1 (38). С. 241–244.
7. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти, ступеня вищої освіти – бакалавр. Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність – 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями). Київ, 2017.

 **References**

1. Hluzman, O. V. (2009). Bazovikompetentnosti: sutnistaznachennia v zhyttievomuuspikhuosobystosti. *Pedahohika i psykhohohiia*, 2, 51-61 [in Ukrainian].
2. Zhuk, O. L. (2008). Belarus: kompetentnostnyi pokhod v pedagogicheskoi podgotovke studentov universiteta. *Pedagogika*, 3, 99-105 [in Russian].
3. Markova, A. (1995). Psikhologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelia. *Pedagogika*, 6, 4-6 [in Russian].
4. Nahach, M. V. (2008). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv u shkolakh profesiinoho rozvytku v SShA*. (Extended abstract of PhD diss.). Universytet menedzhmentu osvity. Kyiv [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S. U. (Comp.). (2000). *Profesiina osvita: slovnyk: navch. posib*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
6. Rudnitska, K. V. (2016). Sutnistponiattia "kompetentnisnyipidkhd", "kompetentnist", "kompetentsiia", "profesiinakompetentnist" u svitli suchasnoi osvitnoi paradyhmy. *Naukovyi visnyk Uzhhododskoho universytetu. Seriia: "Pedahohika. Sotsialnarobota"*, 1 (38), 241-244 [in Ukrainian].
7. Standart vyshchoi osvity Ukrainy pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity, stupenia vyshchoi osvity – bakalavr. Haluzznan – 01 Osvita/Pedahohika, spetsialnist – 014 Seredniaosvita (za predmetnymyspetsialnostyami). (2017). Kyiv [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 31.10.2019

Воробйова Оксана. Нормативно-правове забезпечення компетентного підходу в підготовці учителя біології.

А Проанализированы особенности нормативно-правового обеспечения компетентного подхода в подготовке учителя биологии в образовательном процессе педагогического учреждения высшего образования. Исследован генезис внедрения компетентного подхода в систему подготовки специалистов в учреждениях высшего образования Украины. Доказано, что компетентность учителя биологии является интегрированной структурой, определяется динамичным сочетанием общих и специальных компетенций, которые определяют эффективность профессиональной деятельности специалиста. Предложена классификация учебных дисциплин подготовки учителя биологии, которые структурируются в зависимости от направленности на реализацию компетентного подхода. В процессе библиографического, поискового, системного анализа совокупности источников исследования выявлено регламентирующие документы университета по вопросам организации подготовки учителей биологии, которые предусматривают углублённое общую и профессиональную подготовку.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; будущий учитель биологии; профессиональная компетентность; компетентный подход; общая компетентность; специальные (предметные) компетентности

Vorobiova Oksana. Regulatory Support of Outcome-based Approach for Biology Teacher Training.

S Paper analyses the peculiarities of the regulatory support of outcome-based approach for Biology teacher training in the educational process of a pedagogical institution of higher education. There was studied the genesis of the introduction of outcome-based approach into the system of specialists training in institutions of higher education of Ukraine. It was proved that the competence of a Biology teacher is an integrated structure, which is determined by a dynamic combination of general and special competences, which determine the effectiveness of professional activity of a specialist. It was proposed the classification of training disciplines for Biology teacher, which are structured according to the orientation to the realization of outcome-based approach. Process of bibliographic, investigation and systematic analysis of a set of sources of research revealed the regulatory documents of the University on the organization of biology teachers training, which provide in-depth general and professional preparation.

Key words: professional training; future Biology teacher; professional competence; competent approach; general competence; special (subject) competences

Воробйова Оксана Миколаївна, аспірантка кафедри загальної педагогіки і андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

E-mail: nazarenko.oksan@gmail.com



ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

А Зроблено аналіз переваг використання інформаційно-комунікаційних технологій у фізичному вихованні дошкільників і виокремлено перелік мультимедійних засобів, які доцільно використовувати в процесі фізичного виховання в ЗДО, розглянуто питання підготовки майбутніх вихователів ЗДО до застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Визначено компоненти системи підготовки майбутніх вихователів в освітньому процесі.

Ключові слова: дошкільники; фізичне виховання; інформаційно-комунікаційні технології; мультимедійні засоби; якість вищої освіти

Актуальність проблеми обумовлена потребою сучасного суспільства та національної системи освіти України у підготовці педагогів, здатних виховувати здорових, витривалих, вправних, життєздатних людей. З огляду на те, що здоров'я громадян є складником соціально-економічного зростання, безпеки та розвитку держави, дослідження спрямоване на вивчення педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

На обґрунтуванні педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів наголошується у законах України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про дошкільну освіту», у Базовому компоненті дошкільної освіти України. Вказані нормативні документи підкреслюють важливість забезпечення створення педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Інтенсивний розвиток суспільного дошкільного виховання, особливе значення перших років життя дитини у формуванні особистості – все це зумовлює необхідність підготовки професійних педагогів, які зможуть кваліфіковано керувати складним процесом виховання дошкільників. Перебудова системи освіти пов'язана з підвищенням вимог до рівня теоретичної та практичної підготовки, до особистості вихователя закладу дошкільної освіти.

Постановка проблеми. У Концепції «Нова українська школа» наголошується на необхідності наскрізного застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти, що має стати інструментом забезпечення успіху української системи освіти. Зазначається, що для підвищення якості освіти запровадження інформаційно-комунікаційних технологій має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види освітньої діяльності [5].

Сучасними вченими та педагогами-практиками всебічно досліджено основні напрями впровадження ІКТ в освітню діяльність, зокрема як інструменту підвищення якості навчання (вдосконалює освітній процес та підвищує його ефективність), розвитку особистості дитини (активізує процес пізнання особистістю оточуючого світу та самого себе), інформаційно-методичного забезпечення та керівництва освітнім процесом, комунікації суб'єктів освітнього процесу, автоматизації процесів контролю та корекції результатів освітньої діяльності. На сьогодні інформаційно-комунікаційні технології, дійсно, стають потужним засобом навчання, виховання та розвитку, використання якого дає змогу педагогам вирішувати методичні завдання на якісно вищому рівні. Це положення повною мірою стосується і дошкільної освіти, метою якої є забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок [1].

За результатами вивчення досвіду використання ІКТ педагогами-новаторами можемо констатувати доцільність використання інформаційно-комунікаційних технологій для збагачення змісту специфічних дитячих форм діяльності – ігрової, практичної, фізичної. Утім позначений досвід, на жаль, не набув належного поширення в галузі дошкільної освіти та вищої освіти. Цей факт актуалізує проблему використання потенціалу інформаційно-комунікаційних технологій як інструменту підвищення якості підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що в новому Законі України «Про освіту» поняття «якість освіти» визначено як відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти. У цьому контексті дефініція «якість освітньої діяльності» трактується як рівень орга-

нізації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством [2].

Цілком погоджуємось із позицією В. Кременя, який зазначає, що якісна освіта повинна розкривати та розвивати задатки й обдарування особистості, а також забезпечувати максимальну реалізацію її потенціалу [6].

Аналогічної думки дотримується О. Кононенко, яка класифікує якісну дошкільну освіту як процес і результат усебічного розвитку особистості дитини, створення сприятливих умов для досягнення нею фізичної, психічної та соціальної зрілості, одержання можливості для реалізації дошкільником свого природного потенціалу та творчих здібностей. Підтримуємо позицію вченого про те, що досягнення якості дошкільної освіти потребує оновлення всіх її складників, зокрема – змісту, методів, форм і засобів виховання та навчання [4].

Проблема підготовки фахівців у закладах вищої освіти є предметом досліджень багатьох учених: А. Алексюка, Л. Артемової, Г. Беленької, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Зяюна, В. Орлова та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури стосовно професійної підготовки фахівців із фізичної культури свідчить про те, що досліджувана проблема розглядається науковцями в різних аспектах, а саме: вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (В. Ареф'єв, С. Балбенко, Л. Волков, М. Данилко, М. Зубалій, Н. Мацкевич, Т. Овчаренко, О. Петунін, М. Садиков, Б. Шиян та ін.); упровадження особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання у вищих педагогічних навчальних закладах (І. Бех, О. Вербицький, Л. Сущенко); психолого-педагогічні основи навчання фахівців у галузі фізичного виховання і спорту (О. Федик, А. Цьось та ін.); підготовка студентів до фізичного виховання дошкільників (О. Богінч, Л. Волков, Г. Кошель, Н. Левінець, З. Нестерова, С. Петренко, Т. Поніманська, Л. Рижова, О. Шовкопляс та ін.).

Вивчення результатів наукового пошуку названих вище вчених дає підстави розглядати інформаційно-комунікаційні технології як інтерактивний багатоканальний інструмент фізичної діяльності та констатувати значний освітній потенціал ІКТ, які дозволяють:

- здійснювати швидкий доступ до вітчизняних і зарубіжних джерел інформації, зберігати та перетворювати її великі обсяги; моделювати різні процеси та явища, швидко розповсюджувати та впроваджувати результати досліджень у практику;
- використовувати телекомунікаційний простір у спільному дослідженні актуальних проблем;
- здійснювати якісне інформаційне забезпечення суб'єктів взаємодії в контексті досліджуваної проблеми;
- поєднувати індивідуальні та групові форми роботи, вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії;

– створювати спільний мережевий контент (госларії, статті, обговорення, блоги, мультимедійні бібліотеки тощо);

– налагоджувати дистанційні форми спілкування суб'єктів освітньої взаємодії.

Наукові дослідження О. Бабешко, Я. Бельський, В. Безпалько, Р. Бикмухаметов, Я. Болюбаш, В. Бондар, В. Шандриголь, О. Ярошенко, В. Бальсевича, Л. Глазиріної, С. Лайзане, Н. Денисенко, Д. Хухлаєвої, В. Шебеко лишаються класичними, базовими і визначають методологічні підходи до розв'язання проблем обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Мета статті: теоретично обґрунтувати процес створення організації педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Як зазначають провідні фахівці, педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання засобами інформаційно-комунікаційних технологій є основою для педагогічного досвіду та складаються не тільки у закладі вищої освіти, а й поза його межами. Одним із визначальних чинників формування педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання засобами інформаційно-комунікаційних технологій є системний підхід, який повинен використовуватися при навчанні, вихованні та практичній педагогічній діяльності студентів. Здорове, гарне тіло, граційні рухи, як результат відповідного розвитку, повинні бути помножені на вміння майбутнього педагога використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій для виховання багатогранного громадянина [3].

Теперішній період розвитку суспільства характеризується значним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в усіх галузях людської діяльності й утворюють глобальний інформаційний простір.

Невіддільним і вагомим складником цих процесів є комп'ютеризація освіти. В Україні відбувається модернізація нової системи вищої освіти, зорієнтованої на входження її у світовий інформаційно-освітній простір. Цей процес супроводжують істотні зміни в педагогічній теорії і практиці освітнього процесу, пов'язані з коректуванням змісту технологій навчання, що має бути тотожним сучасним технічним можливостям і сприяти гармонійному входженню людини в інформаційне суспільство.

Отже, рівень комп'ютеризації водночас із кадровим і методичним забезпеченням освітнього процесу є важливим показником оцінювання дієздатності закладу вищої педагогічної освіти.

Підвищена увага вітчизняної психолого-педагогічної науки до цієї проблеми не випадкова, позаяк перенесення акценту в освіті, загалом й у вищій, зокрема, зі

знаннєвої парадигми на розвиток повноцінної, духовно-моральної, творчої особистості, та потребує актуалізації нових засобів здійснення освітнього процесу у педагогічному закладі вищої освіти.

Досвід показує, що використання інформаційних технологій здатне перетворити освітній процес, зробивши його ефективнішим і привабливішим для дітей дошкільного віку. Навчання з використанням інформаційних технологій стає для дитини творчим пошуком, від якого можна отримати задоволення і завдяки якому можна самоствердитися.

Головною метою інформатизації є якісне перетворення системи освіти у напрямі підготовки громадян до життя в інформаційному світовому суспільстві. Вона досягається шляхом формування знань, умінь і навичок, які забезпечують кожному члену суспільства потенційну можливість вільного доступу і взаємодії із законодавчо відкритою інформацією за допомогою засобів інформатизації, адекватних до сучасного рівня науково-технічного розвитку.

Основними напрямками використання комп'ютерних технологій в оптимізації фізичного виховання дошкільників є: графічне зображення основних рухів; навчання й контроль знань дітей із фізичного виховання; контроль фізичного розвитку та підготовленості дошкільників; підготовка та оброблення результатів досліджень рухової підготовленості; контроль і оптимізація техніки рухів; контроль фізичної працездатності респондентів; створення комп'ютеризованих комплексів фізкультурхвилинок, фізкультурних пауз, ранкової та гігієнічної гімнастики.

Ефективність процесу забезпечувалася створенням у дітей під час занять позитивних емоційних переживань, вихованням мотивів, інтересу, свідомості та активності, формуванням у старших дошкільників теоретичних знань, практичних умінь і навичок, що відповідає когнітивному, емоційно-ціннісному та діяльнісному компонентам виховання особистості.

Використання ІКТ, розроблення мультимедійних проєктів, навчально-методичних та ігрових посібників і впровадження їх у практичну діяльність педагога дозволяє підвищити якість організації в освітньому процесі.

До істотних переваг використання ІКТ у процесі фізичного виховання необхідно віднести наступне:

1. ІКТ значно розширюють можливості пред'явлення навчальної інформації. Застосування кольору, графіки, звуку дозволяє відтворювати реальний предмет або явище.
2. Використання комп'ютера дозволяє істотно підвищити мотивацію дітей до занять фізичною культурою, а також полегшити засвоєння дітьми навчального матеріалу різноманітної спрямованості.
3. ІКТ втягують дитину в освітньо-виховний процес, сприяючи найширшому розкриттю їхніх здібностей, активізації розумової діяльності, творчого потенціалу.

4. Використання ІКТ дозволяє зробити фізкультурне заняття привабливим і по-справжньому сучасним, здійснювати індивідуалізацію навчання дітей із різним рівнем фізичного, пізнавального розвитку. Дозволяє збагатити методичні можливості спільної діяльності педагога і дитини, надати їй сучасний рівень.

5. Навчання із застосуванням комп'ютера сприяє формуванню у дітей рефлексії. Навчальні програми дають можливість наочно уявити результат своїх дій, можливість виправити помилку, якщо вона зроблена.

6. Також ІКТ дозволяють вирішити проблему пошуку і зберігання інформації, планування, контролю й управління заняттями фізичною культурою, діагностувати стан здоров'я і рівня фізичної підготовленості тих, хто займається [7, с. 291].

Сучасні методи фізичного виховання все більше мають схильність до застосування нетрадиційних методів, які спираються на сторіччя перевірені напрями досягнення фізичної досконалості, що інтегруються з повсякденним життям і професійною діяльністю людини. Цей процес обумовлений їх надзвичайною ефективністю у вирішенні різних завдань. При підготовці будь-якого фахівця потрібно враховувати специфіку його майбутньої професійної діяльності. Основною вимогою при цьому має стати не тільки вивчення програмних продуктів і методів роботи з ними, а й підготовка до майбутнього застосування отриманих знань у своїй професійній діяльності.

Основою до вивчення спецкурсу «Підготовка майбутніх вихователів до використання ІКТ під час занять фізичного виховання» закладаються основні знання нетрадиційних методів фізичного виховання старших дошкільників.

Вивчення спецкурсу починається з визначення рівня готовності студентів до застосування нетрадиційних методів фізичного виховання, що допомагає викладачеві реалізувати принцип індивідуалізації та диференціації навчання.

Спецкурс спрямований на оволодіння майбутніми вихователями найвагомішими знаннями, вміннями і навичками застосування ІКТ-технологій із фізичного виховання у своїй професійній діяльності. Студенти продовжують використовувати вже знайомі методи, проте їхнє використання переходить у творчу площину.

Висновок. Отже, пріоритетним напрямом роботи кожного ЗДО є підвищення якості освіти через використання інноваційних технологій на заняттях й у позанавчальний час. Використання ІКТ у фізичному вихованні дозволяє зробити освітній процес цікавішим, а розвиток дитини ефективнішим. Вони відкривають нові можливості навчання не тільки для дитини, але й для молодого педагога. Тому сучасний педагог повинен досконало володіти знаннями в області цих технологій й успішно застосовувати їх на своїх заняттях з фізичної культури.

 **Список використаних джерел**

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 320 с.
2. Закон України «Про освіту». URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Качан О. А. Застосування та ефективне впровадження сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання. *Фізичне виховання в рідній школі*. 2016. № 4. С. 28–36.
4. Кононенко О. Проблема підвищення ефективності фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільних навчальних закладах. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зяюна. Київ : ІПППО АПН України, 2010. С. 108–114.
5. Концепція «Нова українська школа». URL : <https://mo.n.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
6. Кремень В. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2013. № 4. С. 4–11.
7. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 291 с

 **References**

1. Bielienska, H. V. (2015). *Formuvannia profesii noi kompetentnosti suchasnoho vykhovatel ia doshkilnoho navchalnoho zakladu*: monohrafi ia. Kyiv: Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
2. *Zakon Ukrainy "Pro osvitu"*. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
3. Kachan, O. A. (2016). Zastosuvannia ta efektyvne vprovadzhen nia suchasnykh fizkulturno-ozdorovchykh tekhnolohii u protsesi fizychnoho vykhovannia. *Fizyczne vykhovannia v ridnii shkoli*, 4, 28 36 [in Ukrainian].
4. Kononenko, O. (2010). Problema pidvyshchennia efektyvnosti fizkulturno-ozdorovchoi roboty v doshkilnykh navchalnykh zakladakh. In I. A. Ziaziun (Ed.), *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*: zb. nauk. prats (pp. 108-114). Kyiv: IPPPO APN Ukrainy [in Ukrainian].
5. *Kontseptsii a "Nova ukrainska shkola"*. Retrieved from <http://mo.n.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].
6. Kremen, V. (2013). Yakisna osvita i novi vymohy chasu. *Dyrekto r shkoly, litseiu, himnazii*, 4, 4-11 [in Ukrainian].
7. Petrenko, S. A. (2007). *Pidhotovka maibutnykh vykhovatel iv do formuvannia u ditei doshkilnoho viku osnovnykh rukhovyykh umin i navychok*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 12.11.2019

Протасова Алёна. Педагогические условия подготовки будущих воспитателей к физическому воспитанию средствами информационно-коммуникационных технологий.

А *Сделан анализ преимуществ использования информационно-коммуникационных технологий в физическом воспитании дошкольников и выделен перечень мультимедийных средств, которые целесообразно использовать в процессе физического воспитания в ЗДО, рассмотрены вопросы подготовки будущих воспитателей ЗДО к применению информационно-коммуникационных технологий. Определены компоненты системы подготовки будущих воспитателей в образовательном процессе.*

Ключевые слова: дошкольники; физическое воспитание; информационно-коммуникационные технологии; мультимедийные средства; качество высшего образования

Protasova Alyona. Pedagogical Conditions of Future Educators Training for Teaching Physical Education by Means of Information and Communication Technologies.

С *The paper analyzes the advantages of the use of information and communication technologies in physical education of preschoolers and identifies a list of multimedia tools that are appropriate to use in the process of physical education in preschool education institutions, considers the preparation of future educators for preschool education institutions implementation of information and communication technologies. The components of the system of future teachers training in the educational process are proposed.*

Key words: preschool children; physical education; information and communication technologies; multimedia; quality of higher education

Протасова Альона Сергіївна, аспірантка Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

E-mail: alena_poddubnaya93@ukr.net



УДК 377.031.4

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6\(189\)-22-28](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6(189)-22-28)

Сілаєва Ірина

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-7833-9237>

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

А Розглянуто проблему підготовки кваліфікованих робітників в умовах євроінтеграційних процесів в освіті та впровадження компетентнісного підходу. Доведено, що інноваційні підходи до навчання професії забезпечують формування професійних кваліфікацій відповідно до запитів сучасного ринку праці та професійно важливих якостей майбутніх кваліфікованих робітників згідно з вимогами Національної рамки кваліфікацій.

Основою інноваційної моделі навчання є оволодіння професією на підставі розвитку особистісного потенціалу, формування креативних здібностей здобувачів освіти. Ця модель повинна стати запорукою професійної самореалізації та кар'єрного зростання здобувачів освіти.

Проведено порівняльний аналіз традиційних та інноваційних уроків у закладах професійної (професійно-технічної) освіти за основними компонентами освітнього процесу. Розглянуто основні етапи інноваційного уроку в умовах закладу професійно-технічної освіти та запропоновано методи та прийоми навчання, що сприяють формуванню професійної компетентності здобувачів освіти.

Ключові слова: професійна підготовка; компетентність; конкурентоздатність; традиційне та інноваційне навчання; модель інноваційного уроку

Актуальність проблеми. Соціально-економічний стан України зазнає значних змін, пов'язаних із процесами глобалізації, євроінтеграції та інформатизації. Зміст праці в інформаційному суспільстві вимірюється не тільки ступенем її продуктивності, але й рівнем прояву творчості, причому виявляється чітка тенденція зниження частини фізичної і зростання інтелектуальної праці. Важливим завданням професійно-технічної освіти, спрямованим на задоволення соціального запиту суспільства у професійно компетентних робітниках, є створення педагогічних умов для розвитку професійно важливих якостей майбутніх робітничих кадрів.

При підготовці професійно компетентного робітника, який відповідає вимогам сучасного ринку праці та розвитку виробничої сфери необхідно сформулювати [2]:

- професійно важливі якості учня як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціативи та реалізації інноваційної виробничої діяльності;
- вміння працювати в умовах модернізації виробничих технологій та обладнання, діяти у нових, незвичних професійних ситуаціях, використовувати нові способи вирішення професійних проблем;
- готовність до оволодіння новітніми виробничими технологіями відповідної виробничої сфери;

– здатність до розвитку компетентностей шляхом неформальної та інформальної освіти, мотивацію до подальшого кар'єрного зростання.

Варто акцентувати увагу на якості освітнього процесу у контексті формування здатностей майбутніх робітників до дій при виникненні нештатних ситуацій і професійних компетенцій для неприпустимості технологічних помилок при наблизенні надзвичайної події.

Такі вимоги до кваліфікації сучасного робітника обумовлюють необхідність проведення реформ для забезпечення якості професійно-технічної освіти шляхом формування змісту навчання на компетентнісній основі, впровадження системи забезпечення якості освіти, модернізації освітнього середовища [1].

Але теоретико-методичні засади формувань умінь і навичок педагогів щодо організації навчання професії за інноваційною моделлю розроблені фрагментарно, це пояснюється тим, що вимоги до підготовки робітників на підставі компетентнісного підходу було визначено порівняно недавно. На відміну від традиційних підходів до навчання, що базуються на репродуктивних методах, сучасна освітня парадигма передбачає цілісний розвиток і збагачення концептуальних знань і практичних умінь педагога діяти у динамічних, невизначених умовах.

Акцент на особистісний розвиток учнів вимагає від викладачів пошуку способів формування в учнів здатностей самостійно й ефективно вирішувати проблеми в галузі професійної діяльності, аналізувати конкретні виробничі ситуації, приймати рішення, відповідально діяти, критично оцінювати результати своєї діяльності, працювати у колективі, постійно самовдосконалюватися, володіти сучасними інформаційними технологіями.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблемам організації освітнього процесу із застосуванням інноваційних технологій присвячені наукові праці І. Дичковської, І. Підласого, О. Пометун, О. Пехоти, В. Сластьоніна. Сутність інноваційного навчання розглядається як освітня діяльність, що зорієнтована на формування готовності особистості до змін у соціумі та сприяє підвищенню соціально-адаптаційних можливостей здобувачів освіти. Наукові дослідження щодо модернізації професійно-технічної освіти шляхом упровадження державних стандартів, розроблених на компетентнісній основі; інформатизації освітнього середовища; співпраці зі стейкхолдерами та організації професійної підготовки із застосуванням освітніх інновацій проводяться Н. Ничкало, Л. Сергєєвою, О. Щербак, В. Радкевич, Р. Гуревичем, С. Сисоєвою, В. Ковальчуком, Л. Пуховською.

Компетентнісний підхід в освіті має реалізуватися за трьома тісно пов'язаними напрямками: впровадження сучасних освітніх стандартів, організація освітнього процесу із застосуванням інноваційних технологій навчання, розроблення валідної об'єктивної системи контролю якості професійної підготовки учнів. Для сучасного освітнього середовища є характерним оновлення змісту освіти, інноваційність методів і форм навчання, реалізація нових підходів до діагностики та оцінювання рівня підготовки майбутніх робітників [3; 4].

У системі професійно-технічної освіти інноваційний підхід позначає спрямованість на підготовку майбутнього робітника до професійної діяльності в умовах трансформації сучасного виробництва, оновлення знарядь, предметів праці та технологій, організації та управління виробництвом, ускладнення трудової діяльності робітників.

Метою статті є окреслення актуальних питань професійно-технічної підготовки кваліфікованих робітників відповідно до вимог сучасних Державних стандартів і визначення векторів її вдосконалення шляхом упровадження інноваційних підходів до освітнього процесу при навчанні професії.

Викладення основного матеріалу дослідження. За результатами констатувального етапу науково-дослідної роботи «Розвиток науково-методичної компетентності педагогів професійної школи за інноваційними моделями у системі неперервної освіти», яка виконується на кафедрі методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін (МПО та СГД) Білоцерківського

інституту неперервної професійної освіти (БІНПО) було отримано інформацію щодо здатності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти до впровадження інноваційних підходів у професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників.

Загальна кількість респондентів, що брали участь в опитуванні, склала 1052 особи, з яких 661 особа майстри виробничого навчання, 391 – викладачі професійно-теоретичної підготовки.

При визначенні здатності педагогічних працівників до планування та організації інноваційних занять було отримано такі результати: 20 % викладачів і 41 % майстрів відповіли, що здатні спланувати та провести інноваційне заняття з консультативною допомогою методичної служби та колег, 63 % викладачів і 52 % майстрів здатні самостійно підготувати сценарій і провести інноваційне заняття, і лише 17 % викладачів і 7 % майстрів зазначили, що здатні впроваджувати авторські розробки у практику планування та проведення інноваційного заняття.

Наступне питання було сформульоване з метою визначення рівня здатності слухачів адаптувати інноваційні технології навчання до реальних навчально-виробничих умов. У результаті мали такі дані: 15 % викладачів і 22 % майстрів повідомили про здатність виконувати таку діяльність за зразком; 50 % викладачів і така ж кількість майстрів заявили про здатність виконувати дану діяльність самостійно; 35 % викладачів і 28 % майстрів відзначили, що здатні впроваджувати в освітній процес елементи творчості та новизни.

Отримані результати свідчать, що впровадження освітніх інновацій є актуальним питанням для педагогічних працівників, оскільки не всі є здатними до здійснення цієї діяльності та потребують консультативної методичної допомоги при підготовці до занять.

Професійна підготовка майбутніх робітничих кадрів має певні специфічні особливості [5]:

- об'єднання в освітньому процесі навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти із продуктивною працею;
- урахування у професійній підготовці технології організації праці на виробництві, для якого проводиться підготовка робітників;
- орієнтування на прогностичну модель робітника даної професії, відповідно до якої обираються методи навчання, що формують різний рівень сенсорних, моторних та інтелектуальних умінь і навичок і відповідне їм співвідношення репродуктивних, евристичних і проблемних методів навчання;
- урахування систем практичної підготовки, що властиві для конкретної професії;
- визначення етапів формування професійних кваліфікацій здобувачів освіти: оволодіння теоретичними знаннями відповідно до освітніх програм професійно-

теоретичної підготовки, формування простих і складних професійних умінь і навичок, розвиток професійно-важливих якостей професійно-компетентного робітника та креативних здібностей.

Особливості професійної підготовки обумовлюють специфіку організаційно-методичних засад освітнього процесу в операційний і комплексний періоди оволодіння професією. Навчання професії здійснюється на основі взаємозв'язку теорії і практики, що визначає необхідність координації змісту дисциплін професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки, реалізацію міжпредметних зв'язків у діяльності майстрів виробничого навчання і викладачів закладів професійно-технічної освіти.

У нинішній час у системі професійно-технічної освіти функціонують дві основні моделі уроків, за якими здійснюється професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників: традиційна та інноваційна.

У традиційній моделі уроку основним критерієм є досягнення певного рівня сформованості професійних знань, умінь і навичок. Традиційна модель уроку включає в себе: триєдину мету уроку (навчальну, розвивальну та виховну), що досягається шляхом застосування певних методів, прийомів і форм навчання та виховання. У якості дидактичного забезпечення уроку застосовується план-конспект, інструкційно-технологічна та навчально-технічна документація. Методи та прийоми навчання для формування орієнтовної основи дій на традиційному уроці, в основному пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, наочні, практичні реалізуються в процесі проведення уроків за загальноприйнятною структурою.

Основою інноваційної моделі навчання є оволодіння професією на підставі розвитку особистісного потенціалу учня, формування професійних кваліфікацій відповідно до вимог сучасного ринку праці. Ця модель повинна стати запорукою професійної самореалізації та неперервного професійного розвитку особистості, створити умови для кар'єрного зростання здобувачів освіти. Організація освітнього процесу базується на використанні інноваційних технологій, які передбачають диференційований підхід до навчання з урахуванням інтелектуального розвитку здобувачів освіти, їхньої підготовленості та мотивації до оволодіння професією, індивідуальних здібностей. Освітній процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників: це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де й учень, і педагог є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання.

Інноваційний урок має цілеспрямованість на формування професійно-важливих якостей особистості через діяльнісно-компетентнісний підхід. Професійно-важливі якості майбутнього робітника визначені дескрипторами Національної рамки кваліфікацій, які, крім профе-

сійних знань і вмінь передбачають наявність здібностей до планування та оцінювання якості виконаних робіт, умінь виконувати роботу самостійно, у тому числі, у нетипових ситуаціях, бути комунікативними та відповідальними за результати праці [2].

Інноваційна модель уроку зорієнтована на формування професійних, загальнопрофесійних (базових) і ключових компетентностей. Упровадження Державних стандартів ПТО, що розроблені на компетентнісній основі, дозволяють визначити результати навчання на інноваційному уроці у контексті здобутих компетентностей.

Підготовка інноваційного уроку передбачає його моделювання, проєктування та конструювання [6].

Моделювання уроку має на меті визначення змістового та процесуального компонентів уроку, співвідношення цілей уроку із цілями теми програми, обрання типу та виду уроку.

Проєктування уроку включає розроблення основних компонентів педагогічної системи: визначення навчальних одиниць змісту та рівня його засвоєння, відбір відповідних методів, прийомів, форм навчання та контролю умінь і навичок здобувачів освіти, навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення уроку. На цьому етапі рекомендується розробляти проєкт вивчення теми програми, у якому відображено ускладнення змістового та процесуального компонентів освітнього процесу.

Конструювання уроку передбачає розроблення технології проведення уроку, яка відображає систему взаємодії педагога та здобувачів освіти на різних етапах уроку. У якості методичного забезпечення розробляється технологічна картка уроку, яка дозволяє візуально передбачати хід уроку за обраними показниками. Технологічна картка уроку відображає діяльнісний підхід при навчанні професії та надає алгоритм взаємодії педагога та тих, хто навчається. Технологічні картки уроку можуть мати різні структури, але, як правило, містять такі параметри: назва етапу уроку, цілі етапу, зміст етапу, час проведення етапу уроку, діяльність педагога та здобувачів освіти, форми (методи) навчання, завдання для учнів, очікувані результати у контексті сформованих компетентностей. Застосування технологічної картки дозволяє розробити алгоритм роботи на уроці, визначити час на проведення певних етапів навчання, системно формувати та діагностувати знання та практичні вміння та навички учнів, підвищити якість освітнього процесу на уроці.

Отже, традиційний та інноваційний уроки у закладах професійної (професійно-технічної) освіти розрізняються за такими показниками: цілі освітнього процесу; зміст, форми та методи навчання; тип інформаційної комунікації; функції педагога на уроці; рівень контролю за процесом навчання; навчально-методичний супровід уроку; результати освітнього процесу.

У теперішній час професійна підготовка здобувачів освіти здійснюється як за традиційною, так і за інноваційною моделями. Традиційну модель навчання доцільно застосовувати у період формування базових знань із професійно-теоретичної підготовки та умінь по виконанню трудових прийомів і простих операцій (операційний період). Проведення уроку виробничого навчання за інноваційною моделлю буде ефективним при вивченні складних технологічних процесів, виконанні комплексних навчально-виробничих робіт і формуванні вмінь працювати у нетипових виробничих ситуаціях.

Цілі традиційного уроку спрямовані на формування знань, умінь і навичок, цілі розвитку, як правило, плануються та досягаються спонтанно. Проведення інноваційного уроку передбачає формування професійних, загальнопрофесійних і базових компетентностей відповідно до освітніх програм. На даний час усе актуальнішим стає використання у навчанні прийомів і методів, які формують уміння самостійно здобувати знання, збирати необхідну інформацію, висувати гіпотези, робити висновки. Порівняльна характеристика компонентів освітнього процесу при проведенні традиційних та інноваційних уроків наведена у *табл. 1*:

Таблиця 1

Порівняльна характеристика компонентів освітнього процесу інноваційного та традиційних уроків у системі професійно-технічної підготовки [5]

Компоненти освітнього процесу	Традиційний урок	Інноваційний урок
Цілі уроку	Формування професійних знань, умінь і навичок відповідно до періоду навчання, розвиток професійно-важливих якостей здобувачів освіти, реалізація виховних цілей.	Формування професійних, загальнопрофесійних і базових компетентностей, розвиток креативних здібностей та особистісного потенціалу здобувачів освіти.
Мотивація	Оволодіння професією з метою подальшого працевлаштування та забезпечення матеріального добробуту.	Формування професійної траєкторії особистості, готовності до побудови успішної професійної кар'єри та неперервної професійної освіти впродовж життя.
Зміст	Формується на підставі робочої навчальної програми виробничого навчання та відповідає державним стандартам ПТО.	Формується на підставі освітніх програм державних стандартів професійно-технічної освіти, розроблених із урахуванням компетентнісного підходу, містить компетентнісно-орієнтовані та диференційовані завдання.
Методи навчання	Орієнтовані на формування знань, умінь і навичок на репродуктивному рівні (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, наочні, практичні, частково-пошукові, аналіз типових виробничих ситуацій).	Орієнтовані на формування професійної, загальнопрофесійної та ключових компетентностей (наочні, практичні, інтерактивні, проблемні, кейс-метод, евристичні методи розвитку творчих здібностей, пошукові, метод web-квест тощо).
Форми організації навчальної діяльності	Групова, бригадно-ланкова, індивідуальна, парна, змішана.	Інтегрована, кооперативна, робота в малих групах, парна, індивідуальна, співнавчання, взаємонавчання.
Контроль навчальних досягнень	Здійснюється педагогом відповідно до критеріїв оцінювання.	Поряд із оцінюванням педагогом проводиться самоконтроль, взаємоконтроль якості виконання навчальних завдань, рейтингове та автентичне оцінювання навчальної діяльності на уроці.
Роль особистості в освітньому процесі	Сприйняття, засвоєння знань та формування умінь з відтворення трудових прийомів та операцій.	Активна участь і самостійність при формуванні знань та орієнтовної основи дій, вивченні нових прийомів виконання навчально-виробничих робіт. Педагог і здобувач освіти є рівноправними суб'єктами навчання.
Тип інформаційної комунікації	Виклад навчальної інформації та показ трудових прийомів і операцій здійснює педагог.	Превалює випереджувальна самостійна робота здобувачів освіти, активна інформаційна взаємодія між педагогом і тими, хто навчається на всіх етапах уроку
Навчально-методичний супровід уроку	План уроку, конспект навчального матеріалу, навчально-технічна документація, довідникова література, робочі зошити.	Проект вивчення теми програми, технологічна картка уроку, інструкційно-технологічна документація, електронні навчально-методичні комплекси, електронні підручники, інформаційні ресурси мережі Інтернет, SMART-комплекси.

Таблиця 1 (продовження)

1	2	3
Функції педагога	Визначає всі компоненти освітнього процесу.	Сприяє активності здобувачів освіти у процесі навчання як суб'єктів.
Проблемність і креативність освітнього процесу	Пропонується, в основному, навчальний матеріал інструктивного та типового характеру, завдання мають 1-2 рівні проблемності.	Освітній процес побудований на ситуаційних завданнях проблемного та творчого характеру, нетипових професійних ситуаціях, що сприяє розвитку креативного мислення та формуванню практичних умінь діяти у невизначених умовах.

При проведенні уроків різних видів можна визначити окремі етапи освітнього процесу, ефективність яких можна підвищити шляхом застосування інноваційних методів і прийомів навчання. Залучити здобувачів освіти до цілеспрямованої навчальної діяльності можна за умови, якщо вони чітко знають, усвідомлюють, що саме вивчатимуть на уроці, якого результату повинні досягти. Основним способом мотивації треба вважати показом практичного значення отриманих на уроці знань, умінь і навичок для оволодіння професією.

Рекомендується застосування таких прийомів:

- наведення даних моніторингу ринку праці щодо запиту роботодавців на кваліфікованих робітників за певним професійним напрямом;
- показ відеофрагменту технологічного процесу за темою уроку та акцентування уваги на його значущості при оволодінні професією;
- демонстрація готового продукту або виробу, обговорення інформації щодо їхньої затребуваності на ринку;
- заповнення учнями бланків, у яких вони можуть визначити нові знання, вміння та навички, які вони планують отримати на уроці для подальшого опанування професією;
- надання інформації щодо можливостей подальшого кар'єрного зростання при відповідальному ставленні до навчання, створення ситуації успіху.

Метою актуалізації опорних знань і вмінь є підготовка учнів до засвоєння нової інформації та способів дій, корекція знань і вмінь, активізація пізнавальної діяльності.

За традиційною моделлю навчання цей етап проводиться як опитування учнів за пройденим матеріалом і перевірка домашнього завдання. Для інноваційного уроку можна запропонувати такі методи та прийоми:

- обговорення «кейсів» із домашнім завданням, які можуть містити: тести різного рівня складності; практичні завдання (наприклад, по організації робочого місця; підбору інструментів, пристроїв для виконання навчально-виробничих робіт тощо); завдання на виконання випереджувальної самостійної роботи, підготовку міні-презентацій для доповнення навчальної інформації педагога тощо. Навчальні матеріали кейсів

частково використовують для обговорення під час актуалізації та на інших етапах уроку;

- постановка питань міжпредметного характеру та обговорення конкретних виробничих ситуацій;
- застосування інтерактивних вправ (методи «акваріум», «мікрофон», «модерація», «доповнить речення» тощо) при обговоренні професійно-важливих питань;
- застосування елементів ділової (рольової гри);
- аналіз і прогнозування конкретних виробничих ситуацій;
- завдання за схемами, кресленнями, графічними схемами тощо.
- взаємоопитування учнів, «бліц-опитування»;
- завдання з корекції дій на тренажерах та діючих моделях.

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій значною мірою може підвищити ефективність етапу актуалізації та корекції опорних знань і вмінь учнів, оскільки питання можуть мати відеосупровід, демонстрацію покрокового виконання навчально-виробничих робіт, креслень, схем, електронних плакатів, електронних інструкційно-технологічних карток тощо.

Форма організації навчальної діяльності на етапі актуалізації може бути індивідуальною, парною, у малих групах, ланковою, фронтальною. Критерії відбору визначаються специфікою професії, методикою організації самостійної роботи, рівнем успішності здобувачів освіти тощо.

При викладенні нового навчального матеріалу на традиційних уроках, як правило, використовують пояснювально-ілюстративний метод. За інноваційною моделлю уроку здобувачі освіти можуть бути співдоповідачами педагога та представити інформацію щодо застосування новітніх технологій виробництва за темою уроку у вигляді міні-презентацій; за результатами випереджувальної самостійної роботи можуть підготувати проєкт за темою уроку та самостійно провести викладення нового навчального матеріалу. Викладення нового навчального матеріалу педагог може провести із застосуванням прийому «опитування експертів», коли на питання щодо технологічних особливостей виробничого процесу будуть надавати відповіді «експерти», тобто запрошені на урок представники виробництва.

Ознайомлення із новим навчальним матеріалом може мати супровід у вигляді «майстер-класів», які проводять запрошені представники виробництва, кращі учні, майстри виробничого навчання.

При поясненні нового навчального матеріалу форма організації навчальної діяльності учнів, як правило, фронтальна. Інформаційно-комунікаційні технології на даному етапі дозволяють продемонструвати технологічний процес у відеоформаті, обговорити покрокове виконання робіт, проаналізувати типові помилки та обговорити методи їхнього попередження.

Закріплення нового навчального матеріалу на традиційному уроці проводиться у вигляді фронтального опитування. За інноваційною моделлю уроку здобувачам освіти можна запропонувати конкретні виробничі або проблемні ситуації та визначити практичні прийоми по їх усуненню у типових і нестандартних умовах: застосувати елементи ділової або рольової гри для розвитку професійних умінь приймати рішення у невизначених умовах; провести «мозковий штурм» по вирішенню професійно важливих проблем за темою уроку. З метою розвитку мислення учнів доцільним є проведення навчальних тренінгів, які можуть містити систему практичних вправ різного рівня складності: пробні, тренувальні завдання із використанням інструкційно-технологічної документації, вправи творчого характеру, що передбачають застосування певних прийомів праці за новим алгоритмом. Ефективною формою організації навчальної діяльності здобувачів освіти на цьому етапі треба вважати індивідуальну або у малих групах.

Важливим етапом уроку є об'єктивне оцінювання навчальної діяльності, яке повинне бути достовірним, надійним, зрозумілим для тих, хто навчається. Оцінювання повинне мотивувати до вдосконалення особистих знань і вмінь, орієнтувати на подальшу успішну діяльність щодо оволодіння професією. У той же час оцінювання надає інформацію з навчальних питань, на які треба звернути більше уваги.

З метою залучення учнів до самооцінювання або взаємооцінювання можна запропонувати провести аналіз помилок із заповненням відповідної таблиці або провести оцінку якості виконання робіт за критеріями оцінювання. Таке залучення учнів до процесу оцінювання посилює їхню обізнаність і відповідальність за результати власної навчальної діяльності.

Після підведення підсумків уроку доцільно застосувати прийом «дебрифінг» (рефлексія).

Висновки. Інноваційна модель навчання відповідає вимогам сьогодення та спрямована на підготовку професійно компетентних робітничих кадрів, які є конкурентоздатними на сучасному ринку праці. Завдяки становленню цієї моделі змінилися форми і методи навчання професії, були запроваджені такі поняття як «проекткування» та «технологія» проведення уроку, роз-

роблено нову філософію оцінювання навчальних досягнень учнів. Оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками здійснюється за активною участю здобувачів освіти, яким надана можливість планувати траєкторію особистісного розвитку, визначати шляхи досягнення навчальних цілей, відстежувати власну успішність із метою професійного самовдосконалення.

Перспективи подальших досліджень. Підготовка робітничих кадрів на підставі компетентнісного підходу та євроінтеграційні процеси в освіті актуалізують необхідність оновлення знань і вмінь педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти щодо впровадження інноваційних підходів до організації професійної підготовки майбутніх робітників. Провідна роль у вирішенні даної проблеми покладена на систему підвищення кваліфікації, тому науковцями кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін БІНПО заплановано розроблення варіативних спеціальних курсів і науково-практичних заходів, які спрямовані на вдосконалення науково-методичної компетентності педагогічних працівників і розвиток творчого потенціалу.

Список використаних джерел

1. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної освіти «Сучасна професійна освіта». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-realizaciyi-derzhavnoyi-politiki-u-sferi-profesijnoyi-osviti-suchasna-profesijna-osvita-na-period-do-2027-roku>.
2. Постанова КМ України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 509 від 12.06.2019 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
3. Пуховська Л. П., Ворначев А. О., Лей С. О. Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу: посібник. Київ: ІПТО НАПНУ, 2015. 176 с.
4. Сергеева Л. М. Інституції професійно-технічної освіти країн Європейського Союзу: навч. посіб. Київ: Арт Економі, 2012. 120 с.
5. Сілаєва І. Є. Інноваційна модель уроку виробничого навчання: навч.-метод. посіб. Біла Церква: БІНПО ДВНЗ УМО НАПН України, 2018. 66 с.
6. Сілаєва І. Є., Шевчук С. С., Заславська С. І. Методика професійного навчання: метод. посіб. Донецьк: ІПО ІПП УМО, 2013. 292 с.

References

1. *Kontseptsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi profesiinoyi osvity "Suchasna profesiina osvita"*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proekt-koncepciyi-realizaciyi-derzhavnoyi-politiki-u-sferi-profesijnoyi-osviti-suchasna-profesijna-osvita-na-period-do-2027-roku> [in Ukrainian].
2. *Postanova KM Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341 (iz zminamy, vnesenyimi zghidno z Postanovoiu KM № 509 vid 12.06.2019 «Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii»*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> [in Ukrainian].
3. Pukhovska, L. P., Vornachev, A. O., & Leu, S. O. (2015). *Profesiynyi rozvytok personalu pidpriemstv u krainakh Yevropeiskoho Soiuzu*: posibnyk. Kyiv: IPTO NAPNU [in Ukrainian].
4. Serheieva, L. M. (2012). *Instytutsii profesiino-tekhnichnoi osvity krain Yevropeiskoho Soiuzu*: navch. posib. Kyiv: Art Ekonomii [in Ukrainian].
5. Silaieva, I. Ye. (2018). *Innovatsiina model uroku vyrobnychoho navchannia*: navch.-metod. posib. Bila Tserkva: BINPO DVNZ UMO NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
6. Silaieva, I. Ye., Shevchuk, S. S., & Zaslavska, S. I. (2013). *Metodyka profesiinoho navchannia*: metod. posib. Donetsk: IPO IPP UMO [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 02.11.2019

Силаева Ирина. Инновационные подходы к подготовке квалифицированных рабочих в учреждениях профессионального (профессионально-технического) образования.

А Рассмотрена проблема подготовки квалифицированных рабочих в условиях евроинтеграционных процессов в образовании и внедрении компетентностного подхода. Доказано, что инновационные подходы к обучению профессии обеспечивают формирование профессиональных квалификаций в соответствии с запросами современного рынка труда и профессионально важных качеств будущих квалифицированных рабочих согласно требований Национальной рамки квалификаций.

Основой инновационной модели обучения является овладение профессией на основе развития личностного потенциала, формирования креативных способностей учеников. Эта модель должна стать залогом профессиональной самореализации и карьерного роста учеников.

Произведён сравнительный анализ традиционных и инновационных уроков в учреждениях профессионального (профессионально-технического) образования по основным компонентам образовательного процесса. Рассмотрены основные этапы инновационного урока в условиях учреждения профессионально-технического образования и предложены методы и приёмы обучения, способствующие формированию профессиональной компетентности учеников.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; компетентность; конкурентоспособность; традиционное и инновационное обучение; модель инновационного урока

Sylaieva Iryna. Innovative Approaches to Training Skilled Workers in Institutions of Vocational (Vocational&Technical) Education.

S The problem of training skilled workers in the context of European integration processes in education and implementation of a competent approach is being considered. It is proved that innovative approaches to training profession ensure the formation of professional qualifications in accordance with the modern labor market demands and professionally important qualities of future skilled workers in accordance with the National Qualifications Framework requirements.

The basis of innovative training model is mastering profession, based on the development of personal potential, the formation of creative abilities of students. This model should be the key to professional self-realization and career growth for students.

Comparative analysis of traditional and innovative lessons in vocational (vocational&technical) educational institutions is conducted according to the main components of the educational process. The basic stages of an innovation lesson in vocational education institution are being considered, methods and ways of training that contribute to professional competence formation of students are proposed.

Key words: vocational training; competence; competitiveness; traditional and innovative training; innovative lesson model

Сілаєва Ірина Євгенівна, кандидатка технічних наук, доцентка, старша наукова співробітниця, завідувачка кафедри методики професійної освіти та соціально-гуманітарних дисциплін Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти

E-mail: sila_irina@ukr.net



ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ (лінгвометодичний аспект)

А На основі застосування теоретичних та емпіричних методів дослідження авторами статті охарактеризовано окремі педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Звернуто увагу на важливість розуміння дітьми змісту поняття «емоційний інтелект», на формування в них уміння усвідомлювати власний емоційний стан і стан інших людей у процесі спілкування. Відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти (2018 р.) розглянуто окремі лінгвометодичні аспекти вирішення проблеми й запропоновано конкретні засоби розвитку емоційного інтелекту дітей для впровадження в освітній процес Нової української школи, зокрема під час проведення ранкових зустрічей.

Ключові слова: емоційний інтелект; молодші школярі; педагогічні умови; засоби розвитку; ранкові зустрічі

Актуальність проблеми. В останні десятиріччя все більше простежується тенденція, коли високі розумові здібності та хороші показники навчальної діяльності випускників шкіл не є гарантією їхньої успішності в житті. Дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних учених і життєва практика доводять, що успішними стають люди, які здатні контролювати свій емоційний стан, урахувати особливості його впливу на емоції інших людей і на цій основі будувати позитивні стосунки з іншими.

Відповідно до Концепції Нової української школи, що проголосила перехід від школи знань до школи компетентностей XXI століття, школа має готувати випускників, які зможуть швидко орієнтуватися в життєвих ситуаціях і професійних проблемах, будуть здатні проявляти активність та ініціативність, сміливо й виважено підходити до планування й виконання поставлених завдань тощо [5]. Вирішення цих завдань неможливе без наявності у випускників належного рівня емоційного інтелекту. Важливу роль у процесі формування емоційної сфери здобувачів освіти покликана виконувати сучасна початкова школа. Таким чином, актуальність теми нашого дослідження зумовлена освітньою та соціальною значущістю окресленої проблеми.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Поняття «емоційний інтелект» з'явилося у психологічній літературі з виходом у світ відомої монографії Г. Гарднера «Frames of mind», у якій уперше було обґрунтовано необхідність

переглянути тлумачення поняття «інтелект» і спосіб його вимірювання за допомогою коефіцієнта інтелектуального розвитку «IQ» [13].

Пізніше емоційний інтелект став предметом досліджень зарубіжних учених Р. Бар-Она, Д. Гоулмана, М. Зайднера, Д. Карузо, Дж. Майера, Дж. Меттьюса, Г. Орме, П. Саловея, Д. Слайтера, Р. Робертса та ін. [1].

У вітчизняній психології теоретико-методологічний підхід до вивчення емоційного інтелекту розроблено Е. Носенко й Н. Ковригою [6].

Предметом досліджень М. Шпак став емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів [12]. Емоційно-ціннісний складник у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу розглянуто в працях О. Вашуленко, Т. Дорошенко, Г. Підлужної та ін. [3; 4; 7]. У названих дослідженнях загальною є думка науковців про те, що розвиток емоційного інтелекту молодших школярів є актуальним завданням у світлі вирішення проблеми емоційного здоров'я дітей та соціалізації їх у суспільстві.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) серед умінь, спільних для всіх компетентностей, названі *вміння конструктивно керувати емоціями* [9, с. 5]. Разом із тим під час аналізу наукової літератури було з'ясовано, що проблема розвитку емоційного інтелекту

молодших школярів (зокрема її лінгвометодичний аспект) досліджена ще не повною мірою.

Мета статті – розглянути окремі педагогічні умови й засоби розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти; на прикладі передового педагогічного досвіду розкрити лінгвометодичні аспекти розвитку емоційного інтелекту школярів під час проведення ранкових зустрічей.

Викладення основного матеріалу. Перший етап нашого дослідження передбачав вивчення психолого-педагогічної літератури з метою з'ясування сутності ключових понять: «педагогічні умови» та «емоційний інтелект».

Аналіз наукових джерел дав нам можливість виокремити основні положення й зробити наступні узагальнення:

1) педагогічні умови є якісною характеристикою основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища;

2) такі умови створюються цілеспрямовано й реалізуються в освітньому середовищі; вони забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання й позитивно впливають на ефективність і результативність освітнього процесу;

3) компоненти педагогічних умов наступні: нормативна база, зміст освіти, матеріально-технічна база, технології навчання, навчально-методичне забезпечення, міжособистісна взаємодія учасників освітнього процесу, психологічний мікроклімат [10, с. 90-92].

Відповідно до теми нашого дослідження, визначаємо педагогічні умови як *особливості організації освітнього процесу в Новій українській школі, що детермінують позитивні результати розвитку емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти, забезпечують можливість їхнього досягнення.*

У вітчизняній педагогіці виділено два рівні педагогічних умов. Перший рівень – це особистісні характеристики школярів, що обумовлюють успішність протікання освітнього процесу. Другий – безпосередні обставини його реалізації: адаптація дітей до нового освітнього середовища, зміст та організація діяльності школярів, їхні міжособистісні відносини, спосіб взаємодії педагога з дітьми тощо [там само].

З огляду на тему й мету нашого дослідження, акцентуємо особливу увагу на другому рівні педагогічних умов. Зокрема, нами розглянуто такі компоненти: методичне забезпечення освітнього процесу, міжособистісна взаємодія його учасників і психологічний мікроклімат.

Стосовно визначення поняття «емоційний інтелект» аналіз наукової літератури засвідчив, що вчені пропонують значну кількість його тлумачень [1; 2; 6; 8; 13]. Узагальнивши визначення, приходимо до висновку, що *емоційний інтелект (EI)* (англ. emotional intelligence) – це група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій та емоцій оточуючих. Люди з високим рівнем емоційного інтелек-

ту добре розуміють свої емоції й почуття інших, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка адаптивніша, вони легше досягають своїх цілей у взаємодії із соціумом. За визначенням науковців, емоційний інтелект має наступну структуру: 1) усвідомлення власних емоцій; 2) управління своїми емоціями; 3) самомотивація; 4) уміння розпізнавати емоції інших людей; 5) уміння будувати стосунки.

Емоційний інтелект особистості розвивається впродовж життя. Особливої важливості його розвиток починає набувати в молодшому шкільному віці, оскільки в цей період відбувається активний розвиток емоційного ставлення особистості до себе та інших. При цьому емоційна компетентність розвивається поетапно в умовах постійного навчання, тренування та набуття емоційного досвіду. Учені виокремлюють такі етапи формування емоційної компетентності молодших школярів [1, с. 83-95]:

I. Мотиваційно-ціннісний (етап усвідомлення) – формування готовності дітей до пізнання світу, його закономірностей; до самопізнання, що полягає в усвідомленні впливу емоційної сфери на життєдіяльність, відповідальності за власні емоційні переживання.

II. Пізнавальний – засвоєння молодшими школярами інформації про внутрішній світ людини та місце емоцій і почуттів у ньому (емоції, їхні види, функції, причини виникнення, рівні прояву; способи управління емоціями).

III. Навчальний – виконання вправ, спрямованих на усвідомлення емоційних станів, набуття навичок регуляції власної емоційно-почуттєвої сфери в умовах освітнього процесу.

IV. Практичний – реалізація набутих компетентностей для запровадження змін у реальному житті.

V. Творчий – передбачає креативне застосування компетентностей у певних життєвих ситуаціях.

Відзначимо, що розвиток емоційного інтелекту молодших школярів вимагає обов'язкового врахування їхніх вікових психофізіологічних особливостей. Наприклад, учитель має враховувати, що основним джерелом емоцій дітей молодшого шкільного віку є навчальна діяльність, яка має обов'язково поєднуватись з ігровою. Характерними особливостями емоційної сфери дітей у цей період є швидка реакція на події та їхнє яскраве сприйняття; безпосередність, відвертість вираження переживань; значна емоційна нестійкість; недостатнє усвідомлення чужих емоцій і почуттів (винятком є базові емоції страху та радості). Значними емоціогенними факторами для молодших школярів є не лише ігри й спілкування з однолітками, а й результати навчання та оцінювання цих результатів учителем, однокласниками й батьками [2, с. 583].

З'ясування сутності ключових понять дозволило нам перейти до констатувального етапу дослідження – визначення рівня емоційного інтелекту молодших школярів у сучасній початковій школі. Із цією метою нами було використано спеціальну діагностику (автор Н. Холл), яка дає

можливість визначити загальний рівень емоційного інтелекту (високий, середній, низький) за такими шкалами: «Емоційна обізнаність», «Управління своїми емоціями» «Самомотивація», «Емпатія», «Розпізнавання емоцій інших людей» [11, с. 57–59]. Зауважимо, що формулювання

запитань анкети було адаптовано нами (без корегування їхнього змісту) відповідно до віку дітей. В експерименті брали участь 60 учнів 4-А та 4-Б класів Житомирської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 30. Представимо результати анкетування (табл. 1):

Таблиця 1

Результати діагностики емоційного інтелекту молодших школярів за методикою Н. Холла

№ з/п	Шкала складників EI	Класи, к-сть учнів	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
			к-сть уч.	%	к-сть уч.	%	к-сть уч.	%
1.	Емоційна обізнаність	4-А,		13 %	28	47 %	24	40 %
2.	Управління своїми емоціями		4	7 %	22	37 %	34	56 %
3.	Самомотивація		6	10 %	19	32 %	35	58 %
4.	Емпатія	4-Б	10	17 %	29	48 %	21	35 %
5.	Розпізнавання емоцій інших людей	60 уч.	17	28 %	27	45 %	16	27 %
6.	Загальний рівень EI			15 %		42 %		43 %

Як бачимо, кількісні та якісні показники констатувального експерименту засвідчили, що рівень емоційного інтелекту молодших школярів потребує корекції. Особливої уваги вимагають такі показники, як емоційна обізнаність, самомотивація та вміння дітей керувати своїми емоціями. Зауважимо, що бесіди з учителями (нами було опитано 14 осіб) та спостереження за освітнім процесом (відвідано 16 уроків літературного читання в 4-тих класах) також привели до висновку про недостатню обізнаність значної частини педагогів з проблемами розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

З огляду на виявлені недоліки, розглянемо окремі педагогічні умови й засоби розвитку емоційного інтелекту учнів початкових класів, ефективність яких доведена практикою.

Важливою передумовою розвитку емоційного інтелекту є розуміння школярем власного емоційного стану та адекватна емоційна реакція на ті чи інші зовнішні чинники. Для цього необхідно передусім ознайомити дітей із поняттям «емоція», навчати практично розрізняти різні види емоцій шляхом бесід, спостережень, ситуаційних вправ, ігрових форм навчання.

Серед педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту дітей надзвичайно важливим є створення сприятливого освітнього середовища. У початкових класах діти можуть навчатися аналізувати власний емоційний стан і керувати емоціями передусім на уроках із різних навчальних предметів і під час проведення виховних заходів. Як свідчать дослідження, особливо ефективними в цьому аспекті можуть стати уроки літературного читання, адже мета літературної освіти полягає не лише у формуванні комунікативної та читацької компетентностей, але й у збагаченні емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів [7, с. 29- 34].

Цікавим також є передовий педагогічний досвід щодо розвитку емоційного інтелекту дітей під час ранкових

зустрічей, на якому зупинимось докладніше. Ранкова зустріч – своєрідний етап підготовки школярів до робочого дня. Тривалість ранкової зустрічі – орієнтовно 5–20 хвилин. Тут діти вчаться вітатися, спілкуватись, обмінюватися інформацією, ставити запитання, слухати думки друзів, беруть участь в іграх тощо. Важливо, що для ранкової зустрічі характерним є піклування один про одного, відчуття емоційної безпеки. Завдяки ранковим зустрічам школярі вчаться переходити від зосередження уваги на власній особистості до взаємодії з іншими людьми.

З метою розвитку емоційного інтелекту школярів під час ранкових зустрічей співавтор статті вчитель-методист початкових класів І. Худякова використовує навчальні ігри, мовленнєві ситуаційні вправи, інсценізацію, різноманітні тренінги, психогімнастику, кольоро- й сміхотерапію тощо. Важливо, що провідне місце в комплексі засобів займають вправи лінгвістичного характеру, що спрямовані на розвиток не тільки емоційного інтелекту, але й комунікативних умінь.

Наведемо приклади таких вправ із досвіду педагога:

«*Чарівні окуляри*». Крізь «чарівні» окуляри можна побачити лише щось добре. Ставши в коло та передаючи окуляри з рук у руки однокласникові, який стоїть ліворуч, діти вітаються й розповідають, що гарне вони бачать у ньому.

«*Привітна долонька*». Діти кладуть свою долоньку на аркуш паперу, обводять її. Потім на контурному зображенні пишуть побажання сусідові по парті й дарують один одному. При цьому школярі не забувають висловити вдячність за подарунок.

«*Живі картинки*». Діти під керівництвом учителя розглядають сюжетні ілюстрації, які за змістом близькі до їхнього життєвого досвіду, та усно описують емоційний стан персонажів. Потім школярі імітують дії та емоції героїв. На початковому етапі вчитель має дати зразок вираження емоцій, наприклад: «Зроби, як я».

«Який (яка) я». Учитель пропонує дітям описати свій емоційний стан за допомогою епітетів і порівнянь (без уживання термінів). Наприклад: я веселий та грайливий, як літній дощик; я задоволена, як котик на сонечку; я сумний, як осінній дощ тощо.

«Як ти себе почуваш?» Вправа виконується по колу. Кожна дитина уважно дивиться на свого сусіда зліва, намагається виявити, як той себе відчуває, а потім розповідає про це. Дитина, стан якої описується, слухає й погоджується (або ні) з розповіддю, доповнює її. Ця вправа за умов систематичного виконання сприяє розвиткові емпатії.

Одним із прийомів, що дозволяє навчити школярів аналізувати й оцінювати власну діяльність, свій емоційний стан, є рефлексія, яка проводиться в кінці ранкової зустрічі або всього уроку. З метою рефлексії емоційного стану дітей І. Худякова використовує такі прийоми:

«Мій настрій» – діти оцінюють свій настрій за допомогою карток з відповідними «мімічними портретами» (сумним, веселим, серйозним);

«Моє сонечко» – діти вибирають одне з трьох зображень: сонце – «у мене чудовий настрій», сонце й хмаринка – «у мене гарний настрій, але...», хмаринка – «сьогодні в мене сумний настрій, тому що...»;

«Мікрофон» – діти говорять по черзі в уявний мікрофон, висловлюючи своє враження від ранкової зустрічі;

«Веселка» – діти прикріплюють магніти на той колір веселки, який відповідає їхньому настрою.

Як результат, учні 3–4 класів мають навчитися аналізувати свої емоції, знаходити відповіді на такі запитання:

– Які емоції ви відчували в тій чи іншій ситуації (радість, задоволення, страх, сум, гнів)?

– Які фізичні відчуття супроводжували вас під час переживання тих чи інших емоцій (стискання у горлі, судоми в ногах, тремтіння рук тощо)?

– Чи змогли ви контролювати свої емоції?

– Як потрібно було діяти в ситуації емоційного напруження?

– Що потрібно робити для того, щоб контролювати власні емоції або сприйняти емоційний стан іншої людини?

Висновки з дослідження. Розглядаючи питання про створення педагогічних умов у контексті розвитку емоційного інтелекту молодших школярів, дійшли висновку, що підвищенню сформованості його рівня значною мірою сприятиме сучасне методичне забезпечення освітнього процесу, міжособистісна взаємодія його учасників і психологічний мікроклімат у дитячому колективі. При цьому педагогам необхідно звернути особливу увагу на впровадження особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів до розвитку емоційного інтелекту.

Стаття не претендує на вичерпний аналіз окресленої проблеми. **Перспективи подальших розвідок** вбачаємо в розробленні дидактичної моделі розвитку емоційного інтелекту молодших школярів на різних етапах

уроків рідної мови й літературного читання, проведенні формувального експерименту за темою дослідження та аналізі його результатів.

Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект». *Вопросы психологии*. 2008. № 5. С. 83-95.
2. Варій М. Й. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
3. Вашуленко О. Емоційно-ціннісна складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра. *Початкова школа*. 2013. № 1. С. 13-17.
4. Дорошенко Т. В. Виховання емоційної культури школярів засобами інтегрованого вивчення предметів мовно-літературного циклу та музики. URL : <http://studentam.net.ua/content/view/7707/>.
5. Концепція нової української школи / за заг. ред. М. Грищенка. Київ : Основа, 2016. 31 с.
6. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
7. Підлужна Г. В. Розвиток емоційної сфери молодших школярів на уроках літературного читання // Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика : зб. наук. праць / за заг. ред. С. С. Вітвицької та Н. Є. Колесник. Житомир : ФОП «Н. М. Левковець», 2017. Ч. 2. С. 29-34.
8. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 216 с.
9. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи. Київ : Світоч, 2019. С. 4-33.
10. Тверезовська Н., Філіппова Л. Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*. 2009. № 3. С. 90-92.
11. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 57-59.
12. Шпак М. Емоційний інтелект як особистісний ресурс забезпечення психологічного благополуччя молодших школярів. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 266-270.
13. Gardner H. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* r. N. Y. : Basic Books, 1983. 449 p.

References

1. Andreeva, Y. N. (2008). Ob ystoriyu razvytyia poniatiya «emotsyonalnyi yntellekt». *Voprosy psikhologii*, № 5, 83-95 [in Russian].
2. Varii, M. I. (2007). *Zahalna psikhoholohiia : navch. posib*. Kyiv : Tsentru uchbovoi literatury, 968 [in Ukrainian].
3. Vashulenko, O. (2013). Emotsiino-tsinisna skladova u strukturi chytatskoi kompetentnosti molodshoho shkoliara. *Pochatkova shkola*, № 1, 13-17 [in Ukrainian].
4. Doroshenko, T. V. Vykhovannia emotsiinoi kultury shkoliariv zasobamy intehrovanooho vyvchennia predmetiv movno-literaturnoho tsykladu ta muzyky. URL : <http://studentam.net.ua/content/view/7707/> [in Ukrainian].
5. Hryshchenka, M. (Eds.) (2016). *Kontseptsiia novoi ukrainiskoi shkoly*. Kyiv : Osнова, 31 [in Ukrainian].
6. Nosenko, E. L., Kovryha, N. V. (2003). Emotsiinyi intelekt: kontseptualizatsiia fenomenu, osnovni funktsii. Kyiv : Vyshcha shkola, 126 [in Ukrainian].
7. Pidluzhna, H. V. (2017). Rozvytok emotsiinoi sfery molodshykh shkoliariv na urokakh literaturnoho chytannia // *Profesiina osvita v umovakh intehratsiinykh protsesiv: teoriia i praktyka : zb. nauk. prats / za zah. red. S. S. Vitvytskoi ta N. Ye. Kolesnyk*. Zhytomyr : FOP «N. M. Levkovets», ch. 2, 29-34 [in Ukrainian].
8. Voitko, V. I. (Eds.) (1982). *Psikhoholichnyi slovnyk*. Kyiv : Vyshcha shkola, 216 [in Ukrainian].
9. *Typovi osvritni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: 1-2 ta 3-4 klasy*. (2019) Kyiv : Svitoch, 4-33 [in Ukrainian].
10. Tverezovska, N., Filippova, L. (2009). Sutnist ta zmist poniattia «pedahohichni umovy». *Nova pedahohichna dumka*, № 3, 90-92 [in Ukrainian].
11. Fetyskyn, N. P., Kozlov, V. V., Manuilov H. M. (2002). *Dyahnostiya «emotsyonalnooho yntellekta» (N. Kholl) // Sotsyalno-psikhoholohicheskaiia dyahnostiya razvytyia lychnosti y mal'khh hrupp*. Moskva : Yzd-vo Ynystytuta Psikhoterapyi, 57-59 [in Russian].
12. Shpak, M. (2016). Emotsiinyi intelekt yak osobystisnyi resurs zabezpechennia psikhoholichnooho blahopoluchchia molodshykh shkoliariv. *Nauka i osvita*, № 5, 266-270 [in Ukrainian].
13. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* r. N. Y. : Basic Books, 449 p.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 08.11.2019

Подлужная Галина, Худякова Ирина. Педагогические условия развития эмоционального интеллекта младших школьников (лингвометодический аспект).

А На основе применения теоретических и эмпирических методов исследования авторами статьи охарактеризованы отдельные педагогические условия развития эмоционального интеллекта учащихся начальной школы. Обращено внимание на важность усвоения детьми понятия «эмоциональный интеллект», на формирование у них умения осознавать собственное эмоциональное состояние и состояние других людей. Согласно требованиям Государственного стандарта начального образования (2018 г.) рассмотрены отдельные лингвометодические аспекты решения проблемы и предложены конкретные средства развития эмоционального интеллекта для внедрения в образовательный процесс Новой украинской школы, в частности во время проведения утренних встреч.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; младшие школьники; педагогические условия; средства развития; утренние встречи

Pidluzhna Halyna, Khudiakova Iryna. Pedagogical Conditions of the Emotional Intelligence Development of Primary School Students (linguomethodical aspect).

С On the bases of theoretical and empirical methods of research, the authors of the paper characterize some pedagogical conditions for the development of emotional intelligence of primary school students. In the paper, the attention is paid to the importance of understanding the meaning of the concept «emotional intelligence» by children. The given research emphasizes the idea of formation in primary school students the ability to understand their own emotional state and the condition of other people in the process of communication. In accordance with the requirements of the State Standard for Primary Education (2018), some linguomethodical aspects of problem solving are considered and specific means of children's emotional intelligence development are suggested for introduction them into New Ukrainian School educational process, in particular during the morning meetings.

Key words: emotional intelligence; primary school pupils; pedagogical conditions; means of development; morning meetings

Підлужна Галина Володимирівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка

E-mail: pid.galina9@gmail.com

Худякова Ирина Василівна, вчителька-методист початкових класів Житомирської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 30

E-mail: irina110319@gmail.com



КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

А Присвячується актуальним проблемам комунікативної компетентності сучасного вчителя іноземної мови Нової української школи. Актуалізується роль сучасних вимог до комунікативної компетентності сучасного вчителя іноземної мови як компонента неперервної освіти й каталізатора розвитку його професіоналізму. Запропоновано трактування визначення комунікативної компетентності вчителя іноземної мови та виділяються її структурні компоненти: когнітивний, практичний, ціннісно-мотиваційний. Аналізуються підходи та принципи проєктування системи підвищення кваліфікації вчителя, зумовлені специфікою Нової української школи. Описуються умови професійно-педагогічного розвитку сучасного вчителя іноземної мови.

Ключові слова: комунікативна компетентність; комунікативна компетентність учителя іноземної мови; система підвищення кваліфікації; Нова українська школа

Актуальність проблеми. Професійна компетентність як особистісна ознака людини базується на комунікативній компетентності, без якої неможливе виконання таких фахових компетенцій, які пов'язані зі спілкуванням, тобто генеруються в системі взаємодії «людина – людина». Нині важливо усвідомити, що багато невдач людини – від невміння спілкуватися, небажання слухати й чути іншого, незнання того, як будувати відносини з іншими людьми. Тобто мова йде про низьку комунікативну компетентність особистості. Актуальність дослідження посилюється також існуючою суперечністю, пов'язаною з невідповідністю вимог суспільства до компетентної у питаннях спілкування особистості та низьким рівнем комунікативної підготовки фахівця.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Кожна наука розглядає те чи інше явище зі своїх позицій й описує своєю мовою. Тому в психології, соціології, лінгвістиці, педагогіці і в суміжних з ними галузях сформовані різносторонні дослідження комунікативної компетентності та її складників. Нині комунікативна компетентність розуміється як: здатність людини (Т. Єжижанська) [3]; володіння вміннями й навичками (О. Кравченко-Дзондза) [7]; готовність і здатність здійснювати спілкування (В. Лучкевич) [9]. Висвітлення проблем, пов'язаних із формуванням комунікативної компетентності в учителів протягом їхньої професійної діяльності було розглянуто в роботах учених (О. Кміть [5], В. Любивий [10], С. Ніколаєва [12] та ін.). У роботах цих авторів показано, що створення спеціальних педагогічних умов в практиці є однією з форм підвищення ефективності розвитку комунікативної компетентності сучасного вчителя іноземної мови; проведено аналіз теоретичних основ комунікативної компетентності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Феномен комунікативної компетентності є неоднозначним, так як її властивості в різних умовах і ситуаціях проявляються по-різному, та багатогранним, так

як комунікативна компетентність пов'язана з характеристиками інформаційного середовища, з потребами спілкування, з особливостями професійної діяльності сучасного вчителя іноземної мови Нової української школи.

Мета статті – розгляд проблеми комунікативної компетентності сучасного вчителя іноземної мови Нової української школи.

Викладення основного матеріалу. У фахових періодичних виданнях виділяються наступні аспекти осмислення категорії «компетентність»: компетентність як особистісне новоутворення; компетентність як соціальна презентація; компетентність як освітній результат.

Компетентність також розглядається як результат діяльності, тобто прояву в соціальній сфері знань, умінь і досвіду вирішення певних завдань [2].

Комунікативна компетентність – складне і багатоаспектне явище, в зв'язку з чим існує безліч визначень цього поняття.

Комунікативна компетентність (від лат. *competentia* – домагатися, відповідати) трактується як: здатність вирішувати засобами мови актуальні для суспільства завдання спілкування з побутового, навчального, виробничого та культурного життя; вміння користуватися фактами мови для реалізації цілей спілкування. Здатність реалізовувати лінгвістичну компетенцію в різних умовах мовного спілкування [4, с. 23].

Комунікативна компетентність визначається як: здатність індивіда вирішувати мовними засобами ті чи інші комунікативні завдання в різних сферах і ситуаціях спілкування, являє собою нерозривну єдність двох компонентів – лінгвістичного і соціального, зв'язок певного обсягу лінгвістичних і соціальних знань з вміннями і навичками спілкування [11].

На думку О. Кравченко-Дзондза, комунікативна компетентність – це знання культурних норм, етикету й обмежень в діловому спілкуванні; володіння різнома-

нітними комунікативними, інтерактивними, перцептивними, презентаційними вміннями й навичками, вербальними та невербальними засобами спілкування; моделями, стратегіями, ефективним стилем і формами взаємодії [8].

Існує кілька підходів до визначення структури комунікативної компетентності.

Т. Єжижанська [4] описує компоненти комунікативної компетентності в такий спосіб: лінгвістичний (мовні знання); дискурсивний (володіння способами поведінки в проблемних комунікативних ситуаціях); діяльнісний (використання мови в реальних або наближених до реальних умовах продуктивної діяльності).

О. Кміть [5] виділяє три основних компоненти комунікативної компетентності: мовний (володіння мовною системою як комунікативним кодом); предметний (наявність достатньої інформаційної бази); прагматичний (наявність спеціальних комунікативних умінь).

О. Котенко [6] комунікативну компетентність в узагальненому вигляді визначає наступними компонентами: лінгвістичний (знання про систему, що вивчається і сформовані на їх основі навички оперування мовними (лексико-граматичними і фонетичними) засобами спілкування); прагматичний (знання, навички та вміння, що дозволяють розуміти і породжувати іншомовні висловлювання відповідно до конкретної ситуації спілкування, мовного завдання і комунікативного наміру); соціолінгвістичний (знання, навички та вміння, що дозволяють здійснювати мовне і немовне спілкування з носіями мови, що вивчається відповідно до національно-культурних особливостей чужого лінгвосоціуму).

Як бачимо, характеризуючи компонентний склад комунікативної компетентності як складного наукового поняття, різні автори виділяють різну кількість її складників, пропонують різні терміни для їхньої номінації.

Показниками комунікативної компетентності сучасного вчителя іноземної мови є наступні [8]: досконале володіння складними комунікативними навичками і вміннями (вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, вміння вербалізувати думки); формування адекватних умінь у нових соціальних структурах (безпосереднє й опосередковане спілкування); знання норм, правил і обмежень в іншомовному спілкуванні, володіння його технологією (орієнтованість на отримання конструктивного результату, пов'язаного з обговоренням суперечливого положення); знання звичаїв, традицій, етикету в галузі іншомовного спілкування: дотримання пристойності, вихованість: орієнтація в комунікативних засобах іншомовного спілкування.

Виходячи з вищезначеного, варто зазначити, що Н. Майєр [11] визначає показниками комунікативної компетентності сучасного вчителя іноземної мови:

– культура вербальної і невербальної експресії (експресія – вираження почуттів, переживань, виразності);

– культура рівнопартнерського діалогу; конфліктна компетенція (наявності спеціальних знань і вмінь щодо своєчасного виявлення протиріч і вибору адекватних способів їхнього дозволу);

– знання психологічних закономірностей розвитку міжособистісних відносин і технології їхнього цілеспрямованого формування;

– творчий підхід до системи педагогічно доцільних взаємин; конструктивне рішення конфліктів і протиріч; знання психології спілкування.

Проаналізувавши узагальнені положення підходів до визначення й структури комунікативної компетентності, а також спираючись на сучасну мету навчання іноземної мови (підготовка до реальної міжкультурної комунікації), представимо структуру комунікативної компетентності вчителя іноземної мови [8]:

1. Когнітивний компонент. Основним складником даного компонента будуть професійні комунікативні знання. У структуру даних знань включені наступні складники: 1) лінгвістична (знання про систему, що вивчається; знання усної та письмової форми лексичних одиниць, їхньої структури, значення, їхньої морфолого-синтаксичної поведінки, контекстів їхнього звичайного вживання); 2) міжкультурна (знання про інші культури або групи, особливості інтерактивної поведінки в ділових ситуаціях іншої мовної спільності, знання семантики і зв'язків слів, понять; знання загальних і різних ознак культур, способів їхнього мовного і немовного вираження); 3) соціально-психологічна (знання психологічних основ професійного спілкування: засобів і способів взаємодії, законів встановлення міжособистісних контактів, а також комунікативної техніки).

Як показує попередній аналіз комунікативної компетентності, практично всі дослідники підкреслюють, що її характер проявляється в практичній діяльності особистості з реалізації вмінь доброзичливого, конструктивного міжособистісного і міжкультурного спілкування.

2. Практичний компонент. Даний компонент включає сукупність професійних комунікативних умінь: 1) уміння вільно використовувати лінгвістичні знання в процесі комунікації для адекватного вираження інформації; 2) уміння співвідноситися з внутрішнім станом, розвитком самовизначення людини з іншої культурної групи, вміння сприймати чужу і будувати свою промову в рамках культури країни досліджуваного і рідної мови в різних ситуаціях спілкування; 3) уміння впливати на особистість і колектив, керувати своєю поведінкою, що означає володіння своїм організмом (міміка, пантоміміка), емоціями, настроєм.

3. Ціннісно-мотиваційний компонент. Мотивація як сукупність причин психологічного характеру, що пояс-

нують поведінку людини, характеризує потреби, мотиви, інтереси людини.

Цінності, що розглядаються О. Кміть як специфічно соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що виявляють їхнє позитивне або негативне значення для людини і суспільства [5], виконують роль орієнтиру в дійсності, відображаються в свідомості людини як ціннісні орієнтації, входять до психологічної структури особистості й служать джерелом мотивації її поведінки.

Національні та загальнолюдські цінності визначають поведінку людини, дозволяють оцінювати свої вчинки і дії, поведінку інших людей з точки зору певних уявлень, вибирати кращий спосіб спілкування.

Даний компонент визначається системою мотивів, цінностей і смислів учня про розуміння, правильним застосуванням, вільним оперуванням отриманими знаннями й уміннями, самостійним пошуком відсутніх знань, перенесенням відомих способів дій у нові для нього, нетипові ситуації, проявом активності думки, ініціативності, самостійності в оцінці своїх дій. Компонент передбачає також формування соціально-настановних і ціннісно-орієнтаційних схильностей учнів до міжкультурної комунікації та обміну, а також розвиток толерантності по відношенню до інших країн, народів, культур і соціальних груп. Ці складники мають бути виражені особовим сенсом для того, хто навчається, і є основним показником високого рівня розвитку професійної комунікативної компетентності.

Даний компонент органічно входить до структури професійної комунікативної компетентності вчителя іноземної мови, так як передбачає характеристику цінностей, інтересів, цілей, мотивів участі людини в професійній комунікативній діяльності.

Усі виділені компоненти взаємопов'язані, складають «повний набір, з якого не можна виключити жодного компонента, не порушивши обумовленості» [6], тобто є необхідними й достатніми для характеристики структури комунікативної компетентності вчителя іноземної мови.

Результати дослідження. Таким чином, під комунікативною компетентністю вчителя іноземної мови будемо розуміти інтегративну особистісну характеристику, що представляє собою єдність теоретичної, практичної і морально-психологічної готовності до здійснення іншомовного міжособистісного та міжкультурного професійного спілкування.

У професійній діяльності вчитель бере участь у різних видах комунікації: міжособистісне спілкування відбувається в комунікативних видах (вчитель – учень, учень – батьки, вчитель – колеги та ін.); групове, внутрішньогрупове, міжгрупове спілкування здійснюється в навчальних, дослідницьких групах, методичних об'єднаннях, радах; внутрішньокорпоративна комунікація включає педагога в організаційні процеси розвитку

закладу освіти. Крім того, вчитель бере участь у зовнішніх корпоративно-комунікативних заходах (рекламних акціях, вечорах зустрічей, конкурсах тощо); мережева комунікація передбачає участь учителя іноземної мови в дистанційних конференціях і семінарах, в створенні освітніх проєктів.

Н. Білик, розглядаючи проблему комунікативної компетентності як професійної якості вчителя закладу загальної середньої освіти, підкреслює, що «набуття вчителями комунікативної компетентності відбувається під час проведення різних заходів та реалізації різних форм освітньої діяльності у школах новаторства України. Школи новаторства широко застосовують різні форми комунікації і розповсюдження інноваційного педагогічного досвіду: науково-практичні конференції, веб-конференції, методичні фестивалі, Інтернет-фестивалі, методичні студії, педагогічні мости, семінари-практикуми, лекції, тренінги, педагогічні форуми, «круглі столи», консультації, відеокастомарафон, веб-марафон, творчі звіти, презентації авторських лабораторій, опорних закладів освіти; моделювання уроків; обговорення й рецензування педагогічних та управлінських проєктів; виставки педагогічних ідей і технологій; створення творчих груп із педагогів, які бажають розробити методичний матеріал за певною темою; створення професійного портфоліо тощо [14, с. 197–198].

З огляду на вищезазначене, підкреслимо, що сучасний учитель англійської мови повинен мати багато рис, які будуть впливати на грамотне проведення уроків та їхню якість:

- чітко сформована програма і знайомство з освітнім процесом у різних закладах освіти. Завдяки цьому критерію постійний процес навчання з учнями не буде нагадувати «перестрибування» з однієї теми на іншу без чіткої системи;

- вміння аналізувати попередні уроки та їхній результат. Це робиться для того, щоб допомогти освоїти мову в цілому, для кожного уроку і класу окремо;

- вміння зацікавити учня і пробудити в ньому цікавість до англійської мови. Завдяки позитивному психологічному клімату засвоєння знань буде відбуватися набагато ефективніше;

- вимогливість до учня, яка поєднується з гнучкістю проведення уроків. Таке поєднання дозволяє домогтися результатів, оскільки постійний вільний формат уроків призведе до розслабленості учня.

На наш погляд, також важливо звернути увагу на інформування, яка є в портфоліо вчителя англійської мови:

- досвід проведення уроків для учнів. За рахунок досвіду формується методика навчання, спрямована на конкретну мету, яку хоче досягти учень (написання тестів з мови, контрольних);

- проживання в англійськомовних країнах. Завдяки цьому вчитель матиме не тільки досвід навчання розмов-

ної мови, але й допоможе сформувати «мовну інтуїцію» учня, вчасно усунути помилки;

– блоги вчителів англійської мови: в текстовому і відео-форматах. Стежачи за блогами, можна зрозуміти, якої методики дотримується вчитель і на що звертає основну увагу.

Висновки дослідження. Отже, розвиток комунікативної компетентності сучасного вчителя іноземної мови Нової української школи в ході вирішення професійних завдань відбувається завдяки розвитку і систематизації знань про сутність педагогічної діяльності, освоєння технік ефективної міжособистісної, групової та колективної взаємодії, організації та управління монологічної та діалогічної форм іншомовного мовлення, оволодіння основами аргументації, специфікою вербальних і невербальних засобів іншомовного спілкування, подолання бар'єрів спілкування й розвитку впевненості в собі й здатності до самовираження в комунікації.

Перспективи подальших розвідок. Проблема комунікативної компетентності сучасного вчителя іноземної мови Нової української школи потребує подальших досліджень. Зокрема, наукового обґрунтування та експериментальної перевірки потребують методи, форми, технології процесу вдосконалення рівня комунікативної компетентності сучасного вчителя іноземної мови.

Список використаних джерел

- Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
- Гаврілова Л. Г. Формування професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови початкової школи засобами ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 60, вип. 4. С. 300–311.
- Єжижанська Т. С. Основні підходи до вивчення комунікації. *Наукові записки [Національного університету Острозька академія]. Серія : Культура і соціальні комунікації*. 2015. № 2. С. 28–35.
- Єжижанська Т. С. Проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія : Культура і соціальні комунікації*. 2012. Вип. 3. С. 23–31.
- Кміть О. Структура і зміст професійної компетентності вчителя англійської мови початкової школи. URL : <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=14834&chapter=1>. (Дата звернення: 20 листоп. 2019 р.).
- Котенко О., Руднік Ю. Моделювання процесу підготовки вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 10 (169). С. 34–39.
- Кравченко-Дзюндза О. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності студентів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2016. № 1. С. 98–103.
- Кравченко-Дзюндза О. Формування комунікативної компетенції студентів у процесі вивчення культурологічних дисциплін. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. № 10. С. 205–208.
- Лучкевич В. Комунікативна спрямованість навчання іноземної мови у системі професійної підготовки вчителів-філологів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць*. Київ ; Вінниця, 2013. Вип. 34. С. 386–390.
- Любимий В. А. Технологія рейтингування і формування комунікативної компетентності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 30. С. 88–94

- Майер Н. В. Особливості професійно-методичної діяльності майбутніх викладачів французької мови. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 1. С. 175–180.
- Ніколаєва С. Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. *Іноземні мови: наук.-метод. журнал*. 2016. № 2. С. 3–9.
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування загальної школи URL : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf>. (Дата звернення: 20 листоп. 2019 р.).
- Bilyk N. I. Communicative competence as a professional quality of teacher for general secondary education. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine* : monograph / edit. S. T. Zolotukhina, I. M. Trubavina. Vienna: Premier Publishing, 2019. P. 191–201. ISBN 978-3-903197-55-8

References

- Nikolaieva, S. Yu. (Ed.). (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka*: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
- Havrilova, L. H. (2017). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv anhliiskoi movy pochatkovoї shkoly zasobamy IKT. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 60, 4, 300-311 [in Ukrainian].
- Yezhyzhanska, T. S. (2015). Osnovni pidkhody do vyvchennia komunikatsii. *Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu Ostrozka akademiia]. Serii: Kultura i sotsialni komunikatsii*, 2, 28-35 [in Ukrainian].
- Yezhyzhanska, T. S. (2012). Problemy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv. *Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»]. Serii: Kultura i sotsialni komunikatsii*, 3, 23-31 [in Ukrainian].
- Kmit, O. Struktura i zmist profesiinoi kompetentnosti vchytelia anhliiskoi movy pochatkovoї shkoly. Retrieved from <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=14834&chapter=1> [in Ukrainian].
- Kotenko, O., & Rudnik Yu. (2016). Modeliuvannia protsesu pidhotovky vchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia inozemnykh mov. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 10 (169), 34-39 [in Ukrainian].
- Kravchenko-Dzondza, O. (2016). Pedahohichni umovy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Serii: Pedahohichni nauky*, 1, 98-103 [in Ukrainian].
- Kravchenko-Dzondza, O. (2014). Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii studentiv u protsesi vyvchennia kulturolohichnykh dystsyplyn. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 10, 205-208 [in Ukrainian].
- Luchkevych, V. (2013). Komunikatyvna spriamovanist navchannia inozemnoi movy u systemi profesiinoi pidhotovky vchyteliv-filolohiv. In *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. prats.* (Is. 34, pp. 386-390). Kyiv; Vinnytsia [in Ukrainian].
- Liubyyi, V. A. (2016). Tekhnolohiia reytynhuvannia i formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Serii: Pedahohichni nauky*, 30, 88-94 [in Ukrainian].
- Maiier, N. V. (2014). Osoblyvosti profesiino-metodychnoi diialnosti maibutnykh vykladachiv frantsuzkoi movy. *Naukovi zapysky [Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia]. Psykholoho-pedahohichni nauky*, 1, 175-180 [in Ukrainian].
- Nikolaieva, S. Yu. (2016). Mizhkulturna inshomovna osvita v Ukraini: kliuchovi problemy. *Inozemni movy*, 2, 3-9 [in Ukrainian].
- Nova ukrainiska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia zahalnoi shkoly. Retrieved from <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/17/mon.pdf> [in Ukrainian].
- Bilyk, N. I. (2019). Communicative competence as a professional quality of teacher for general secondary education. In S. T. Zolotukhina, I. M. Trubavina (Eds.), *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine* : monograph (pp. 191-201). Vienna: Premier Publishing.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 11.11.2019

Булак Наталья, Карпова Тамара. Коммуникативная компетентность современного учителя иностранного языка Новой украинской школы.

А *Посвящается актуальным проблемам коммуникативной компетентности современного учителя иностранного языка Новой украинской школы. Актуализируется роль современных требований к коммуникативной компетентности современного учителя иностранного языка как компонента непрерывного образования и катализатора развития его профессионализма. Предложено трактование определения коммуникативной компетентности учителя иностранного языка и выделяются её структурные компоненты: когнитивный, практический, ценностно-мотивационный. Анализируются подходы и принципы проектирования системы повышения квалификации учителя, обусловленные спецификой Новой украинской школы. Описываются условия профессионально-педагогического развития современного учителя иностранного языка.*

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; коммуникативная компетентность учителя иностранного языка; система повышения квалификации; Новая украинская школа

Bulak Natalia, Karpova Tamara. Communicative Competence of the Modern Foreign Language Teacher of the New Ukrainian School.

С *The paper is devoted to the actual issues of communicative competence of modern foreign language teachers of New Ukrainian school. The role of modern requirements for the communicative competence of a modern teacher of a foreign language as a component of continuing education and a catalyst for the development of teachers professionalism is being actualized. Authors proposes interpretation of the definition of communicative competence and foreign language teachers and its structural components: cognitive, practical, values and motivation; analyzes some approaches and principles of designing a teacher training system due to specifics of New Ukrainian school; describes conditions of professional and pedagogical development of a modern teacher of a foreign language are described.*

Key words: communicative competence; communicative competence of foreign language teacher; training system; New Ukrainian School

Булак Наталія Петрівна, директорка Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 122, вчителька англійської мови

E-mail: almazik5555@ukr.net

Карпова Тамара Миколаївна, вчителька англійської мови Харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 139

E-mail: kataniko@i.ua



ВИРАЖЕННЯ ТЕМПОРАЛЬНИХ ЗНАЧЕНЬ ДІЄСЛІВНИХ ФОРМ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ ЧЕРЕЗ УМОВНИЙ СПОСІБ (КОН'ЮНКТИВ)

А Присвячено дослідженню проблеми вираження темпоральних значень дієслівних форм у німецькій мові через умовний спосіб (кон'юнктив). Особливу увагу приділено з'ясуванню відмінностей між утворенням даної граматичної категорії в українській і німецькій мовах. Автори статті наголошують на наявності часових форм при утворенні кон'юнктиву та специфічних особливостей, притаманних німецькій мові, а саме: вживанню кон'юнктива у непрямій мові. Наведено приклади вираження темпоральних значень дієслівних форм на матеріалі автентичних текстів. Отримані результати можуть стати у нагоді перекладачеві задля якісного двостороннього перекладу, адже між зазначеними дієслівними категоріями в українській і німецькій мовах існує велика різниця як в утворенні, так і у вживанні.

Ключові слова: кон'юнктив; модальність; морфологічні засоби; стилістичне забарвлення; темпоральні значення; умовний спосіб; функціональний стиль

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю з'ясувати відмінності між утворенням українського умовного способу дієслів і німецьким кон'юнктивом. Це, в першу чергу, стане у пригоді перекладачеві, адже між цими дієслівними категоріями існує велика різниця, як в утворенні, так і у вживанні. Умовний спосіб (кон'юнктив) у німецькій мові, як і в українській, служить для вираження нездійсненого бажання, нереальної умови, можливості, припущення. Але у системі форм і в характері вживання кон'юнктива більше, ніж в інших способах, виявляються специфічні особливості, притаманні німецькій мові – вживання кон'юнктива у непрямій мові. Таким чином, кон'юнктив може виражати не тільки значення удаваності, але й бути формальним показником непрямой мови. Наприклад: «Da erzählte er ihr, er wäre von einer bösen Hexe verwünscht worden, und niemand hätte ihn aus dem Brunnen erlösen können, als sie allein, und morgen wollten sie zusammen in sein Reich gehen». – «Він розповів їй, що його зачарувала зла відьма, і ніхто б не міг вивільнити його з колодязя, окрім неї однієї, і що завтра вони вирушать до його королівства» [12, с. 67].

Як свідчить **аналіз попередніх досліджень і публікацій**, феномену кон'юнктива присвячено велику кількість фундаментальних робіт. Серед найсучасніших відзначимо лінгвістичні студії О. В. Смеречинської, яка аналізувала морфологічні засоби вираження завершеності дії в українській і німецькій мовах. У працях В. І. Перебийніс було досліджено частоту вживання частин мови як однієї з ознак функціонального стилю. Г. С. Драпалюк і Н. І. Пиндик характеризували лексичний і перекладацький аспекти у діловому німецькомовному дискурсі. Об'єктом наукових спостережень В. В. Левицького стали квантитативні методи у лінгвістиці. Кандидатську дисертацію О.О. Саламатіної присвячено стратегії і тактиці респондента у сучасному німецькомовному та україномовному публіцистичному інтерв'ю.

Але, незважаючи на цілу низку наукових праць, присвячених аналізу дієслівних форм кон'юнктиву у німецькій мові, дана проблематика потребує подальшого дослідження.

Мета даної роботи полягає у необхідності дослідити відповідності та розбіжності між утворенням часових форм кон'юнктиву в німецькій мові й умовного способу в українській мові, а також проаналізувати особливості функціонування часових форм дієслова зазначеної категорії у німецькомовних художніх творах. Відповідно до мети предметом нашого дослідження виступають вживання граматичних часових форм дієслова умовного способу у німецькій мові на матеріалі автентичних текстів.

Викладення основного матеріалу. Темпоральність – це семантична категорія, що відображає сприйняття й осмислення людиною часу позначуваних ситуацій та їхніх елементів стосовно моменту мовлення того, хто говорить. Водночас А. В. Бондарко визначає темпоральність як «функціонально семантичне поле, що охоплює угруповання граматичних, морфологічних, лексичних і синтаксичних, а також комбінованих (лексико-граматичних, граматико-контекстуальних) засобів німецької мови, які використовуються для вираження різних варіантів цієї семантичної категорії» [1, с. 62].

Для вираження темпоральних значень дієслівних форм, окрім форм індикатива (дійсного способу), вживаються також форми кон'юнктива (умовного способу).

Кон'юнктив вказує, що мова йде про подію, якої немає в дійсності, і що вона є лише можливою за певних умов або бажаною. Наприклад: «Heimtiere hätten positive Wirkungen auf die physische und psychische Gesundheit» [14, с. 7].

На відміну від української мови, у кон'юнктиві дієслово має всі часові форми, що й в індикативі. Крім того, у систему тимчасових форм кон'юнктива входять дві особливі форми – Кондіціоналіс 1: «Ich würde so sagen». – «Я би так сказав». та Кондіціоналіс 2: «Vor 10 Jahren würde ich so

nicht gesagt haben». – «10 років тому я би так не сказав» [14, с. 9].

Відомо, що у семантиці кон'юнктива представлені дві семи, запропоновані О. В. Бондарко, це – «уявність» і «гіпотетичність». Уявність вказує на відсутність події в реальності. Відповідно до цього дослідники А. Л. Зеленецький та О. В. Новожилова вважають, що основним, провідним значенням кон'юнктива треба визнати потенційність (як гіпотетичність), тобто позначення всього того, що в принципі може існувати в людській уяві (як віртуальна дійсність) [3, с. 76].

Погоджуємося з думкою О. І. Москальської, яка визначає вживання кон'юнктива поєднанням трьох основних моментів, а саме:

- 1) виразом часової диференціації;
- 2) тенденцією до формальної диференціації різних відтінків модальності;
- 3) диференційованим виразом абсолютних і відносних часових значень.

Виділяючи групу претерітальних форм кон'юнктива, авторка наголошує на тому, що їм протистоїть презенс кон'юнктива [7, с. 289].

Темпоральність виражається в сучасній німецькій мові особистими (фінітними) дієслівними формами. Крім форм індикатива, абсолютне значення передають презенс, претерітум, плюсквамперфект кон'юнктива і кондіціоналіс 1.

Форми кон'юнктива передають поряд із тимчасовими, власне модальні значення. При передаванні абсолютно-го тимчасового значення вони несуть також марковані значення бажаності або можливості (відповідно оптатив і потенціаліс), так що позначені ними події представляються як уявні, відсутні в момент мовного акту.

Система часових значень кон'юнктива, на відміну від індикатива, простіша і зводиться до розрізнення минулого і теперішнього. Маркіроване значення минулого передається формами плюсквамперфекта кон'юнктива і кондіціоналіса 2, виступаючого як синонім плюсквамперфекта. Наприклад: «Wenn er dort gestern gekommen wäre!» – «Якби він вчора туди прийшов!» – Wenn er dort gestern gekommen sein würde!».

Немарковані значення теперішнього часу передаються формами презенс і претерита кон'юнктива, а також кондіціоналіса 1. Зазначимо, що в українській мові умовний спосіб не має часових форм.

Окремі дослідники переконані, що розмежування сьогодення і майбутнього внаслідок специфіки модального значення кон'юнктива (уявна подія) при необхідності передається лексичними засобами або впливає із загальної ситуації [3, с. 57].

Найширше для вираження абсолютного значення вживається група часових форм кон'юнктива, іменована претерітальними формами кон'юнктива. До них відносяться претерітум, плюсквамперфект кон'юнктива і кондіціоналіс 1 і 2, що вживаються в реченнях і виражають бажання,

можливість, умову, нездійсненну мрію. Відмінною рисою є наявність у системі претерітальних форм кон'юнктива часової диференціації:

1) за допомогою претерітума кон'юнктива і кондіціоналіса 1 перекладаються події теперішнього та майбутнього часів: «Wenn ich jetzt Zeit hätte!» – «Якби я зараз мав час!».

2) Давноминулий, плюсквамперфект (та кондіціоналіс 2, як його синонім) вживається при утворенні минулого часу: «Wenn ich damals Zeit gehabt hätte!» – «Якби у мене тоді був час!».

Темпоральний розподіл у першому випадку відносить подію до можливого в даний момент, а в другому – подія відноситься до минулого часу, яка була можливою лише раніше.

Таким чином, претерітальні форми кон'юнктива вказують, що можливість події, про яку йдеться, знаходиться у протиріччі з дійсністю та є неможливою до здійснення або взагалі нездійсненою [7, с. 297].

Претерітальні форми кон'юнктива широко вживаються як у простих, так і в складних реченнях. У простих реченнях претерітум і плюсквамперфект кон'юнктива вживаються при вираженні нездійсненого, якщо мова йде про минуле, нездійсненого або важко здійсненого, якщо мова йде про сьогодення або майбутнє. Наприклад: «Du hättest uns doch eine kleine Hütte wünschen können». – «Міг би попросити в неї бодай порядну хату» [12, с. 103].

Кондіціоналіс 1 може вживатися для вираження бажання. Як у простих, так і в різних структурних типах складнопідрядних речень претерітальні форми кон'юнктива вживаються для вираження можливості як такої.

При вираженні нездійсненої можливості, що відноситься до минулого, плюсквамперфект кон'юнктива часто супроводжується прислівниками fast, beinahe, словосполученням um ein Haar. Наприклад: «Aber es hätte ihr fast das Herz zersprengt, dass Hans nicht sollte zu seinem Vater kommen». – «Але в неї розривалося серце від думки, що Ханс не може піти до рідного батька» [13, с. 126].

Можна виділити деякі типи складнопідрядних речень, у яких вживання претерітальних форм кон'юнктива є нормою згідно із загальним характером значення даного типу речень. До цієї групи відносяться: залежні речення умови, допустові підрядні речення та підрядні речення мети.

У залежних реченнях умови претерітальні форми кон'юнктива можуть вживатися як у головному, так і в підрядному реченнях. Претерітальні форми кон'юнктива вживаються в допустових підрядних реченнях, якщо вони виражають не дійсний факт, а можливість. Це, перш за все, безсполучникові допустові речення, а також речення, що вводяться сполучниками wenn auch, wie auch. Тут кон'юнктив передає минулий час. Наприклад: «Meine Liebe zu ihr ist so gross, wenn alle Blätter an den Bäumen Zungen wären, sie könnten's nicht aussagen». – «Я її так сильно кохаю, що навіть, якби все листя на деревах мали

язики, вони б все одно не могли розповісти про моє кохання до неї» [12, с. 103].

Підрядні речення мети також дуже часто мають присудок у формі претерита кон'юнктива. У подібних реченнях кон'юнктив вживається тому, що в них йде мова не про дійсні факти, а про можливі або очікувані дії. У таких реченнях претеритум кон'юнктива має значення потенціала і висловлює не минулий час, а теперішній. «Damit sie nun einstmals vertraut zusammen reden könnten, gingen sie in den Wald spazieren». – «Ось, щоб поговорити сам на сам, пішли вони якось погуляти в ліс» [13, с. 121].

Претеритальні форми кон'юнктива зі значенням ірреальності вживаються у різних структурних типах підрядних речень при різних видах заперечення. Підрядні речення способу дії вживаються зі сполучниками *ohne dass, als dass*, де кон'юнктив передає минулий час. Наприклад: «Sie ist zu fromm und gut, als dass sie so etwas tun könnte, wäre sie nicht stumm und könnte sie sich verteidigen, so würde ihre Unschuld an den Tag kommen». – «Вона занадто побожна, щоб так вчинити, не була б вона німою та могла себе захистити, тоді б розкрилася її невинність» [12, с. 43].

Темпоральні значення (минуле або теперішній час) представлено також у формах кон'юнктива в означальних підрядних реченнях.

Потенційне значення мають претеритальні форми кон'юнктива в реченнях, у яких виражаються сумнів, подив, у невпевненому тоні повідомляється думка, ставиться питання. Наприклад: «Nun geschah es, dass, als sie einmal auf der Jagd waren, Nachricht kam, die Braut des Königs wäre im Anzug». – «Так сталося, що одного разу, коли вони полювали, прилетіла звістка про те, що наче наречена короля була переодягнена в мисливця» [13, с. 141]. «Wir wären Gefangene? Eher sollt ihr sämtlich in der Luft herumtanzen». – «Це ми-то здамося в полон? Скоріше ви у нас усі в повітрі затанцюєте» [13, с. 116].

На основі потенційного значення претеритальних форм кон'юнктива розвинулося спеціальне вживання, що представляє собою стилістичний прийом: кон'юнктив пом'якшує категоричність висловлювання, надає висловам тон ввічливості, служить для вираження скромних побажань, прохань. Наприклад: «Da bin ich in unseres Königs Schloss gewesen und habe gefragt, ob sie nicht eine Küchenmagd brauchen könnten». – «Ось був я в королівському палаці й там питаю, чи не треба їм служниці на кухню» [12, с. 118]. Це так звані «*der vorsichtige Konjunktiv*», «*der mildernde Konjunktiv*», «*der diplomatische Konjunktiv*» («обережний», м'який, дипломатичний кон'юнктив).

Як стверджує О. І. Москальська, у деяких оборотах, що стали звичними, претеритальна форма кон'юнктива оформлює висловлювання, в якому не міститься ні виразу невпевненості, ні стилістичного забарвлення. Тут вживається констатувальний кон'юнктив [7, с. 305].

Презенс кон'юнктива протистоїть групі претеритальних форм кон'юнктива, оскільки має модальне значення

і відповідно до цього особливу область застосування. Загальне для всіх форм кон'юнктива модальне значення можливості, дії набуває в цій формі в більшості випадків відтінок волевиявлення до здійснення дії, від чого у низці випадків значення презенс кон'юнктива зближується із значенням імперативу. Можливість дії, виражена цією формою, постає як близька до здійснення. Відповідно до цього значення презенс кон'юнктива вживається головним чином у реченнях, що виражають бажання, спонукання до дії, мету, і темпорально відноситься до теперішнього або майбутнього часів. Наприклад: «Gott helfe Euch bei Eurem Fischen!» – «Хай Бог допомагає наловити багато риби!» [13, с. 111]. Найтипівшим випадком вживання цієї форми є гасла. Наприклад: «Es lebe unsere Freundschaft!» – «Нехай живе наша дружба!»

Порівняно часто для вираження побажання вживається зворот із модальним дієсловом *mögen* у формі презенс кон'юнктива. Наприклад: «Du frierst unten bei dem Feuer, was mögen die da oben erst frieren und zappeln». – «Тобі холодно тут, біля вогню, а як тим, що вгорі мерзнуть та тріпочуть» [13, с. 151]. У більшості випадків ця форма має спонукальне значення, дуже близьке до значення імперативу.

Імперативний презенс кон'юнктива в приписах (рецептах) поєднується із займенником *man*, який створює в цьому випадку типовий контекст і якому швидше за все можна приписати узагальнено-особисте значення, як то: «Geh du ins Haus hinein, mein Töchterchen, es schickt sich nicht, dass du mit einem jungen Herrn allein bist, man müsse nicht Öl ins Feuer giessen; er könnte sich in dich verlieben». – «А ти, доню, йди у кімнату, не треба тобі залишатися наодинці з молодим чоловіком, масла у вогонь підливати не треба; ще закохається він у тебе» [12, с. 393].

А. Л. Зеленецький наводить приклади презенса кон'юнктива, що може вживатися в самостійних реченнях, або уявляти собою припущення, типу ABC у наукових текстах: «Sei ein gleichschenkliges Dreieck». – «Рівнобедрений трикутник дорівнює», або: «der Druck sei gleich 10 kg». – «Тиск дорівнює 10 кг» [3, с. 78].

Висновки. Отже, з вищезазначеного бачимо, що між умовним способом та утворенням кон'юнктиву в німецькій мові існує велика різниця. Кон'юнктив вживається ширше, адже він виражає не тільки нездійсненне бажання, нереальну умову, порівняння, можливість, припущення, розпорядження, а й використовується також у непрямій мові, що відсутнє в даній категорії української мови. На відміну від української мови кон'юнктив у німецькій мові має часові форми. У темпоральному значенні використовуються як презенс, так і претеритальні форми кон'юнктива. Презенс вживається у простих реченнях при вираженні бажання, у ввічливому зверненні, при спонуканні до дії, у стійких зворотах, а також у складнопідрядних реченнях мети. Претеритальні форми кон'юнктива вживаються у залежних реченнях образу дії з негативними сполучниками *ohne dass* та *als dass*, й у допустових і означальних реченнях.

Подальшою перспективою роботи, на наш погляд, вважаємо дослідження темпоральності в діалогічному дискурсі різних жанрів, адже жанрова компетенція сприятиме успішній міжкультурній комунікації у німецькому та українському соціальному просторі.

Список використаних джерел

1. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики. Ленинград : Наука, 1990. 262 с.
2. Драпалюк Г. С., Лычшин, Н. М., Пиндик Н. І. Діловий німецькомовний дискурс: лексичний і перекладацький аспекти. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 7. С. 47–49.
3. Зеленецький А. Л., Новожилова О. В. Теория немецкого языкознания : учеб. пособ. Москва : Академия, 2003. 394 с.
4. Кійко Ю. Є. Німецько-українські паралелі в інформаційних жанрах : фразеологічний підхід. Чернівці : Родовід, 2016. 392 с.
5. Коломієць О. М. Сучасні методи дослідження синоптичних текстів публіцистичного стилю. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 18, т. 2. С. 113–116.
6. Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике. Черновцы : Рута, 2004. 189 с.
7. Москальская А. И. Грамматика немецкого языка : теоретический курс. Москва : Академия, 1956. 394 с.
8. Перебийніс В. І. Статистичні методи для лінгвістів. Вінниця : Нова книга, 2002. 172 с.
9. Саламатіна О. О. Стратегії і тактики респондента у сучасному німецькомовному та україномовному публіцистичному інтерв'ю. *Сучасні дослідження з іноземної філології* : зб. наук. праць / відп. ред. М. П. Фабіан. Ужгород : Аутдор-Шарк, 2015. Вип. 13. С. 175–184.
10. Смеречинська О. В. Морфологічні засоби вираження завершеності дії в українській та німецькій мовах. *Молодий вчений*. 2017. № 8 (48). С. 140–143.
11. Стилістика сучасного німецького мови. *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache* : учеб. пособ. для студ. лінгв. вузов і фак. / сост. : Н. А. Богатырева, Л. А. Ноздріна. Москва : Академия, 2005. 336 с.
12. Brüder Grimm. Kinder- und Hausmärchen. Düsseldorf : Albatros Verlag, 2003. 826 s.

13. Brüder Grimm. Märchen. / пер. з нім. Сидора Сакидона, Євгена Поповича. Київ : Школа, 2002. 192 с.
14. Presse und Sprache № 1/59. Jahrgang. Deutsch als Fremdsprache. 2017. 12 s.

References

1. Bondarko, A. V. (1990). *Teoriia funktsionalnoi grammatiki*. Leningrad: Nauka [in Russian].
2. Drapaliuk, H. S., Ilchysyn, N. M., & Pyndyk, N. I. (2015). Dilovyi nimetskomovnyi dyskurs: leksychnyi i perekladatskyi aspekty. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 7, 47–49 [in Ukrainian].
3. Zelenetskiy, A. L., & Novozhilova, O. V. (2003). *Teoriia nemetskogo iazykoznavnia: ucheb. posobie*. Moskva: Akademiia [in Russian].
4. Kiiko, Yu. Ye. (2016). *Nimetsko-ukrainski paraleli v informatsiinykh zhanrakh: fraktalni pidkhiid*. Chernivtsi: Rodovid [in Ukrainian].
5. Kolomiets, O. M. (2015). Suchasni metody doslidzhennia synoptychnykh tekstiv publitsystychnoho styliu. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*, 18, 2, 113–116 [in Ukrainian].
6. Levitskiy, V. V. (2004). *Kvantitativnye metody v lingvistike*. Chernovtsy: Ruta [in Russian].
7. Moskalaika, A. I. (1956). *Grammatika nemetskogo iazyka: teoreticheskii kurs*. Moskva: Akademiia [in Russian].
8. Perebyinis, V. I. (2002). *Statystychni metody dlia lnhvistiv*. Vinnytsia: Nova knyha [in Ukrainian].
9. Salamatina, O. O. (2015). Stratehii i taktyky respondentu u suchasnomu nimetskomovnomu ta ukrainomovnomu publitsystychnomu interv'iu. In M. P. Fabian (Ed.), *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filologii*: zb. nauk. prats (Is. 13, pp. 175–184). Uzhhorod: Autfdor-Shark [in Ukrainian].
10. Smerechynska, O. V. (2017). Morfolohichni zasoby vyrazhennia zavershenosti dii v ukrainskii ta nimetskii movakh. *Molodyi vchenyi*, 8 (48), 140–143 [in Ukrainian].
11. Bogatyreva, N. A., & Nozdrina, L. A. (Comps.). (2005). *Stilistika sovremennogo nemetskogo iazyka. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*: ucheb. posob. dlia stud. lingv. vuzov i fak. Moskva: Akademiia [in Russian].
12. Brüder Grimm. (2003). *Kinder- und Hausmärchen*. Düsseldorf: Albatros Verlag.
13. Brüder Grimm. (2002). *Märchen*. Per. z nim. Sydora Sakydona, Yevhena Popovycha. Kyiv: Shkola [in Ukrainian].
14. Presse und Sprache № 1/59. Jahrgang. Deutsch als Fremdsprache. 2017.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 01.11.2019

Дмитренко Елена, Рыбалко Маргарита. Проблема выражения темпоральных значений глагольных форм в немецком языке посредством условного наклонения (конъюнктива).

А Посвящена исследованию проблемы выражения темпоральных значений глагольных форм в немецком языке посредством условного наклонения (конъюнктива). Особенное внимание уделено уточнению разницы между образованием данной грамматической категории в украинском и немецком языках. Авторы статьи акцентируют внимание на наличии временных форм при образовании конъюнктива и специфических особенностях, свойственных немецкому языку, а именно: использованию конъюнктива в непрямой речи. Приведены примеры выражения темпоральных значений глагольных форм на материале аутентичных текстов. Полученные результаты могут пригодиться переводчикам для выполнения качественного двухстороннего перевода, учитывая, что между указанными глагольными категориями в украинском и немецком языках существует большая разница как в образовании, так и в употреблении.

Ключевые слова: конъюнктив; модальность; морфологические средства; стилистический окрас; темпоральные значения; условное наклонение; функциональный стиль

Dmytrenko Olena, Rybalko Marharyta. The Research of Expressing Temporal Meanings of the Verbs in Conditional Mood (Subjunctive Mood) in German.

S The paper deals with the research of expressing temporal meanings of the verbs in conditional mood (subjunctive mood) in German. The special attention is paid to distinguishing the difference in formation of this grammatical category in Ukrainian and German. The authors of the paper focus on the tense forms of the subjunctive mood and the specific features of the German language, namely: the subjunctive mood usage in the indirect speech. Examples of expressing temporal meanings of the verbs are taken from authentic texts. Obtained results can be useful for high-quality two-way translation, because of big difference between the noted verb categories in the contrasted languages, both in their formation and in use.

Key words: subjunctive mood; modality; morphological means; stylistic nuance; temporal meanings; conditional mood; functional style

Дмитренко Елена Володимирівна, викладачка німецької мови, кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри германської філології та перекладу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

E-mail: edmitrenko@rambler.ru

Рыбалко Маргарита Олександрівна, магістрантка групи 601-ГФ гуманітарного факультету Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

E-mail: maggyfisher82@gmail.com



ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО СПЕЦІАЛІСТА

А З урахуванням актуальної для сучасної вітчизняної системи підготовки молодших спеціалістів різних освітніх галузей проблеми розглянуто потребу розвитку мовленнєвої компетентності цієї групи майбутніх фахівців, які мають бути готовими до активної професійної та соціальної діяльності, відповідальними, здатними приймати та реалізувати професійно обґрунтовані рішення. Ефективним засобом розв'язання цієї проблеми визначено технології ситуативного моделювання (ділова гра, імітація, симуляція, рольова гра тощо). Метою розвідки є розгляд питання використання технологій ситуативного моделювання на заняттях з української мови за професійним спрямуванням як засобу вирішення проблеми якісної професійної підготовки молодшого спеціаліста, зокрема – розвитку мовленнєвої компетентності особистості. Наведено приклади з досвіду роботи автора статті: імітаційної гри «Телефонна розмова продавця-консультанта Інтернет-магазину та клієнта», симуляційної гри «Презентація бізнес-плану фірми», рольової гри «Будьмо ввічливими. Розмова по телефону» тощо. Дієвими й ефективними, комунікативно виправданими на заняттях української мови за професійним спрямуванням є інтерактивні технології, що сприяють розвиткові комунікативних навичок майбутніх молодших спеціалістів у подальшій професійній сфері, здатності творчо мислити, пробуджують інтерес та мотивацію, навчають самостійного мислення, призвичаюють до прийняття конкретних рішень і дій, застосування нетрадиційних підходів до вирішення професійних проблем чи завдань.

Ключові слова: молодший спеціаліст; мовленнєва компетентність; технології ситуативного моделювання; гра-імітація; гра-симуляція

Актуальність проблеми. Сучасному українському суспільству потрібні освічені, мобільні, компетентні фахівці, які можуть самостійно приймати відповідальне рішення, прогнозувати його можливі наслідки, критично аналізувати ситуацію на світовій арені, здатні до постійної самоосвіти й саморозвитку. У цьому сенсі найважливішим завданням, яке стоїть перед викладачами закладів фахової передвищої освіти (ЗФПО), що здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти, є формування громадян своєї держави, від рішень яких залежить подальша її доля. Соціальні й економічні зміни, що відбуваються не лише в нашій країні, але й у світі, забезпечили реальні передумови для кардинального оновлення системи освіти, що знаходить своє відображення у використанні інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців. Сучасна освіта має не лише передати знання, але й сформувані вміння застосовувати їх на практиці, розвинути здібності до самонавчання впродовж усього життя. Майбутній молодший спеціаліст має бути підготовлений до активної професійної та соціальної діяльності, адже підвищення конкурентоспроможності молоді на ринку праці визначається в першу чергу рівнем придатності та якістю професійної підготовки в умовах закладу освіти.

Модернізація змісту освіти в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства тісно пов'язана з інноваційними процесами в організації вивчення навчальних дисциплін, зокрема «Української мови (за професійним спрямуванням)». Це не лише нові технічні засоби, але й нові форми, методи і технології викладання, спрямовані на студентоцентроване навчання. Основною метою вивчення української мови професійного спрямування є формування і розви-

ток комунікативно виправданого користування кожною особистістю засобами мови в різних життєвих ситуаціях, а також загальної комунікативної культури студентів. Для її досягнення завдання викладача-філолога полягає у створенні ефективних умов практичного опанування студентом мовою, виборі таких технологій навчання, які б дозволили майбутньому молодшому спеціалісту проявити свою ініціативність, рішучість, винахідливість, кмітливість, комунікабельність, уміння спілкуватися мовою професії та інші ознаки мовленнєвої компетентності.

Аналіз публікацій. Технології ситуативного моделювання як складник інтерактивного навчання досліджували: О. Пометун, Л. Пуховська, О. Тарнопольський, О. Потьомкінський, Л. Пироженко та інші вчені. На думку дослідників, одним із напрямів підвищення ефективності навчання є професійно зорієнтована спрямованість, створення таких ситуацій на занятті, під час яких студенти можуть ситуативно моделювати те, що вони вивчають. Терміном «симулювання» або «імітація» у значенні «ділова гра» оперують науковці (Х. Бассман, І. Батлер, Д. Кристал, Р. Еліс, В. Літлвуд, К. Морроу, Д. Джонсон та ін.), які вважають їх різновидами рольової гри, що широко використовуються у старшій і вищій школі, при профільному навчанні. Водночас вітчизняні вчені О. Пометун та Л. Пироженко розмежовують поняття «імітація», «симуляція» та «рольова гра» [2]. Під імітаціями (імітаційними іграми) вони розуміють процедури з виконанням певних простих відомих дій, які відтворюють (імітують) будь-які явища навколишньої дійсності. Симуляції, на думку дослідників, – це створені викладачем ситуації, під час яких студенти копіюють процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті; це

своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або традиціями) і відомих ролей і кроків, які мають здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, форуми, засідання комісій, політичні дебати тощо. Українські науковці вважають симуляції «мініатюрною версією реальності», визнають їхню спорідненість із рольовою грою, але акцентують увагу на відмінностях, оскільки мета рольової гри – представлення поведінки конкретних особистостей, а симуляції – ілюстрування певних явищ і механізмів. Ділову гру вважають імітацією ситуації з моделюванням професійної чи іншої діяльності засобом гри за попередньо повідомленими правилами [там само]. Філософський аспект дослідження гри знаходимо у працях Г.-Г. Гадамера, І. Канта, Ф. Шиллера, Й. Хейзинги, які розуміють гру як особливий феномен пізнання, інструмент, за допомогою якого можливе пізнання й освоєння дійсності.

Розглянуті різновиди гри мають багато спільного і першочергово передбачають розвиток умінь мовленнєвої діяльності, а отже, – сприяють формуванню професійної та мовленнєвої компетентності у студентів.

Метою цієї розвідки є розгляд питання використання технологій ситуативного моделювання на заняттях з української мови за професійним спрямуванням у ЗФПО як засобу вирішення проблеми якісної професійної підготовки молодшого спеціаліста, зокрема – розвитку мовленнєвої компетентності особистості.

Викладення основного матеріалу. Сучасні педагогічні технології (навчання у співпраці, використання ІТ, Інтернет-ресурсів, методів і прийомів ситуативного моделювання) забезпечують індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів, їхнього рівня знань. Завдяки творчій діяльності у майбутніх фахівців розвиваються мотивація і здатність до самореалізації, вміння реалізовувати аналітичне і стратегічне мислення, здатність вирішувати проблемні завдання й робити раціональні висновки, розвиваються якісні комунікаційні навички.

Спираючись на дослідження Л. Шевцової [7], О. Шендерук, В. Пермінової, розглянемо технології ситуативного моделювання, які допомагають студентам отримати та засвоїти значно більший обсяг навчального матеріалу, сприяють зростанню їхньої активності та професійної компетентності, дають поштовх до критичного мислення, розвитку здібностей аргументувати свої дії та вчинки, працювати в команді, займатися самоосвітою тощо. До таких передусім належать інтерактивні технології, зокрема імітація, симуляція, рольова гра [5].

Як зазначено вище, імітаціями називають процедури з виконанням певних відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Учасники імітації реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію [2, с. 43]. Студенти можуть виконувати дії індивідуально, у парах або мікрогрупах. На закінчення імітації учасники отримують подібний результат, але він не завжди однаковий

і наперед передбачити його неможливо. Дуже важливо, щоб ці результати колективно обговорювалися й аналізувалися, адже імітаційні ігри розвивають увагу, критичне мислення, сприяють застосуванню на практиці вміння оперативного вирішувати проблеми, знаходити компроміс.

Для того, щоб успішно провести імітаційну гру, викладачеві необхідно: обрати тему для імітації, чітко спланувати всі дії, що необхідні для проведення імітації, продумати участь у ній усіх студентів, надати їм максимум інформації, щоб могли впевнено виконувати всі процедури й одночасно вчитися; перед імітацією зробити невеликий вступ, а також заздалегідь підготувати запитання для підбиття підсумків [там само, с. 44].

Так, вивчаючи тему «Культура телефонного діалогу», пропонуємо ситуацію проведення телефонної розмови, під час якої студенти мають змоделювати телефонну розмову (попередньо студентів розділяємо на мікрогрупи, ознайомлюємо з правилами телефонного спілкування, стандартними фразами мовленнєвого етикету тощо), наприклад, керівників двох підприємств щодо налагодження співпраці, продавця-консультанта Інтернет-магазину і клієнта щодо характеристики якості товару, банківського клерка і клієнта щодо відкриття депозиту тощо. Після виконання завдання проводимо узагальнення матеріалу та підбиття підсумків. Студенти із задоволенням виконують подібні завдання, оскільки під час таких імітацій вони можуть продемонструвати не лише теоретичні знання, але й розкрити власний творчий потенціал, адже через декілька місяців виходять на виробничу практику, де матимуть можливість підтвердити свої фахові та комунікативні здібності в реальному житті, перетворивши абстрактні знання у цінності та вміння.

Наступною технологією є симуляція (створені викладачем ситуації, під час яких студенти копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, що існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті). Під час підготовки студентів до симуляції викладач має чітко розподілити ролі, обговорити з кожним виконавцем послідовність його дій і висловів, необхідно дотримуватися чіткого регламенту, сценарію, який збігається з проведенням такої процедури в реальному житті, бо симуляції є «мініатюрною» версією реальності. Наприклад, вивчаючи тему «Мовленнєва культура – критерій професійної майстерності фахівця. Культура мовлення під час дискусії», практичне заняття проводимо у формі дискусії на тему «Чи потрібна Україні друга державна мова?», дотримуючись вимог поведінки учасників дискусії та правил проведення у формі громадських слухань. Іноді обговорення проблеми перетворюється з дискусії на суперечку, при цьому виникає комунікативний конфлікт: зіткнення різних думок, під час якого кожна зі сторін відстоює тільки свою позицію. Учасники дискусії вступають у суперечку для досягнення трьох цілей: виправдання своїх думок, спростування думок опонента та одержання додат-

кової інформації [6, с. 253].

Тому готуючи і проводячи дискусію, треба враховувати певні етичні та психологічні вимоги до неї. Така технологія, на перший погляд, наближена до рольової гри, але істотно відрізняється від неї, бо її метою є не представлення поведінки конкретних особистостей, а ілюстрування певних явищ і механізмів функціонування реальності.

Студенти набувають компетентності дискутувати, висловлювати та відстоювати свою думку, побудови логічної та чіткої доповіді та виступу з нею перед одногрупниками, вдосконалювати рівень спілкування (другокурсникам, наприклад, це важче робити, ніж третьокурсникам). Іноді виникають проблеми, пов'язані із невмінням студентів слухати інших, об'єктивно оцінювати їхню думку та запропоновані ними рішення, небажання йти на компроміс тощо. Тоді ключовою стає роль викладача, його майстерність знаходження альтернативних варіантів вирішення проблемних питань.

Технологія рольової гри своєю метою має визначення ставлення до конкретної життєвої ситуації, набуття професійного досвіду, допомоги навчитися чомусь через досвід та почуття [2, с. 47].

Слушною вважаємо думку В. Серікова про те, що досвід, отриманий у грі, може виявитися навіть продуктивнішим порівняно з придбаним у професійній діяльності, бо рольові ігри дозволяють збільшити масштаб охоплення дійсності, наочно уявити наслідки ухвалених рішень, дають можливість перевірити альтернативні варіанти таких рішень [4].

Ці ігри сприяють формуванню у майбутніх молодших спеціалістів власного ставлення до ситуації, закріпленню навичок критичного мислення, розвитку творчих здібностей, уяви тощо, адже в такій грі вони діють активно, невимушено моделюють майбутні професійні взаємини. Щоб провести рольову гру, необхідно, аби кожен її учасник чітко знав свою роль, зміст, мету гри. Пам'ятаймо про те, що провести будь-яку гру не так легко, як здається, оскільки цьому передують тривала, відповідальна підготовка як викладача, так і студентів: орієнтація (ознайомлення з темою, правилами гри, загальний огляд її перебігу); інструктаж щодо проведення гри (викладення сценарію, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми); основна частина – проведення гри; обговорення результатів. Викладач із людини, яка надає знання та перевіряє їх засвоєння, перетворюється на організатора, що проводить командну роботу зі студентами, комунікатора, співробітника і співтворця її результату.

Наприклад, вивчаючи тему «Мовленнєвий етикет у діловому спілкуванні», студенти отримали завдання змодельувати ситуацію «Співбесіда з роботодавцем: влаштуватися на роботу за фахом». При цьому майбутні молодші спеціалісти працювали в парах; заздалегідь отримали чіткі інструкції та основні питання для обговорення, набір стандартних реплік. У такій рольовій грі кожен студент може відчувати себе, наприклад, фінансовим директором, який проводить співбесіду з потенційним підлеглим, що бажає отримати

роботу. У цьому випадку характерна особливість технології «рольова гра» полягає у штучному відтворенні реальної ситуації, у процесі якої майбутній молодший спеціаліст навчається на власних помилках, які колись може фактично зробити, об'єктивно аналізує свої дії та набуває певного досвіду, що стане корисним у майбутній професійній діяльності [1].

Під час проведення такої рольової гри студенти мають дотримуватися мовнокомунікативних та етичних правил, які є головним чинником створення продуктивного діалогу задля досягнення ефективності спілкування як у психологічному, так і в професійному плані.

Опрацьовуючи тему «Правила спілкування фахівців при проведенні зустрічей, переговорів, прийомів та по телефону», проводимо комунікативну рольову гру «Будьмо ввічливими. Розмова по телефону», метою якої вбачаємо формування вміння діалогічного мовлення, роботи в парах, обирати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування, збагачувати мовлення комунікативно доцільними етикетними формулами, підвищувати культуру усного мовлення. Характер гри – навчальна, парно-груповою, усна, діалогічна, помірно контрольована. Викладач повідомляє тему і мету гри, створює мовленнєву ситуацію, дає настанову на певний вид мовленнєвої діяльності, особливості комунікативної поведінки учасників, характеризує умови і процес гри. Студенти уточнюють правила гри, критерії оцінювання результатів, розподіляють ролі, з'ясовують послідовність виконання ігрових дій, оцінюють результати, визначають переможців. У процесі гри майбутні фахівці за бажанням поділяються на пари; кожна пара має підготувати діалог по телефону з використанням значної кількості різних етикетних формул. Інші гравці слухають діалоги і підраховують кількість і доцільність використаних зворотів. Таким способом проводять комунікативні ігри «Шукаю компаньйона», «Рекламна кампанія» тощо.

Застосування технологій ситуативного моделювання спонукає майбутніх молодших спеціалістів до активної взаємодії у групі, розвиває творче мислення, формує мотивацію актуальної навчально-пізнавальної і майбутньої професійної діяльності.

Висновок. Отже, з метою реалізації концепції підготовки конкурентоспроможного молодшого фахівця з певними якостями, знаннями, вміннями, досвідом, цінностями необхідно в освітній процесі ЗПФО впроваджувати технології, орієнтовані на наближення навчання до реалій практичного застосування в майбутній професійній діяльності. Такі технології доповнюють традиційний підхід до навчання студентів, оскільки в студентоцентризованих умовах здобувачі освіти стають активними учасниками освітнього процесу, перебувають у центрі взаємодії його учасників, мають змогу проявити свої знання та визначити для себе їхній рівень, навчитися працювати в команді, що є важливим складником професійного успіху. Дієвими й ефективними, комунікативно виправданими на заняттях української мови за професійним спрямуванням є інтерактивні тех-

нології, що сприяють розвитку комунікативних навичок майбутніх молодших спеціалістів у подальшій професійній сфері, здатності творчо мислити, пробуджують інтерес та мотивацію, навчають самостійного мислення, призвичаюють до прийняття конкретних рішень і дій, застосування нетрадиційних підходів до вирішення професійних проблем чи завдань. Викладача це стимулює до вдосконалення стилю роботи та пошуку ефективних технологій розвитку мовленнєвої компетентності особистості молодшого спеціаліста, яку вважаємо одним із ключових компонентів професіоналізму й фахової конкурентоздатності.

Список використаних джерел

1. Козинець І. І. Застосування активних форм і методів навчання під час вивчення української мови за професійним спрямуванням. *Народна освіта*. 2015. Вип. 1 (25). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2676.
2. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
3. Прокуда Л. М. Інноваційні технології як засіб розвитку здібностей студентів. *Організація навчально-виховного процесу*. Київ : Навч.-метод. центр, 2006. Вип. 7. С. 187–192.
4. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование. Педагогика. 1994. № 5. С. 16.
5. Тарасова О. Інтерактивні методи навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів під час лекційних занять. URL : <http://www.psyh.kiev.ua> (дата звернення: 25.09.2019).
6. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 4-те вид., виправ. і доповн. Київ : Алерта, 2014. 696 с.

7. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань. Житомир, 2004. 94 с.
8. Шендерук О. Б., Пермінова В. А. Технології ситуативного моделювання. Симуляції або імітаційні ігри. URL : http://www.rusnauka.com/26_SSN_2010/Philologia/71388.doc.htm/ (дата звернення: 02.10.2019).

References

1. Kozynets, I. I. (2015). Zastosuvannya aktyvnykh form i metodiv navchannia pid chas vyvchennia ukraïnskoi movy za profesiïnym spriamuvanniam. *Narodna osvita*, 1 (25). Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2676 [in Ukrainian].
2. Pometun, O. I. (2004). *Interaktyvni tekhnologii navchannia: nauk.-metod. posib*. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
3. Prokuda, L. M. (2006). Innovatsiini tekhnologii yak zasib rozvytku zdibnostei studentiv. *Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu* (Is. 7, pp. 187-192). Kyiv: Navch.-metod. Tsentr [in Ukrainian].
4. Serikov, V. V. (1994). Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie. *Pedagogika*, 5, 16 [in Russian].
5. Tarasova, O. *Interaktyvni metody navchannia yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti studentiv pid chas lektiïnykh zaniat*. Retrieved from <http://www.psyh.kiev.ua> [in Ukrainian].
6. Shevchuk, S. V. (2014). *Ukrainska mova za profesiïnym spriamuvanniam: pidruchnyk*. Kyiv: Alerta [in Ukrainian].
7. Shevtsova, L. S. (2004). *Metodyka zastosuvannia movlennivnykh sytuatyvnykh zavdan*. Zhytomyr [in Ukrainian].
8. Shenderuk, O. B., & Perminova, V. A. *Tekhnologii sytuatyvnoho modeliuvannia. Symuliatcii abo imitatsiini hry*. Retrieved from http://www.rusnauka.com/26_SSN_2010/Philologia/71388.doc.htm/ [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 07.11.2019

Исакова Валентина. Технологии ситуационного моделирования как способ развития речевой компетентности личности младшего специалиста.

С учётом актуальной для современной отечественной системы подготовки младших специалистов различных образовательных областей проблемы рассмотрены необходимость развития речевой компетентности этой группы будущих специалистов, которые должны быть готовы к активной профессиональной и социальной деятельности, ответственными, способными принимать и реализовать профессионально обоснованные решения. Эффективным средством решения этой проблемы определены технологии ситуационного моделирования (деловая игра, имитация, симуляция, ролевая игра и т. д.). Целью статьи является рассмотрение вопроса использования технологий ситуационного моделирования на занятиях по украинскому языку профессионального направления как средства решения проблемы качественной профессиональной подготовки младшего специалиста, в частности – развития речевой компетентности личности.

Приведены примеры из опыта работы автора статьи: имитационной игры «Телефонный разговор продавца-консультанта Интернет-магазина и клиента», симуляционной игры «Презентация бизнес-плана фирмы», ролевой игры «Будем вежливыми. Разговор по телефону» и др.

Действенными и эффективными, коммуникативно оправданными на занятиях украинского языка профессиональной направленности являются интерактивные технологии, способствующие развитию коммуникативных навыков будущих младших специалистов в дальнейшей профессиональной сфере, способности творчески мыслить, пробуждают интерес и мотивацию, обучают самостоятельному мышлению, приучают к принятию конкретных решений и действий, применения нетрадиционных подходов к решению профессиональных проблем или задач.

Ключевые слова: младший специалист; речевая компетентность; технологии ситуационного моделирования; игра-имитация; игра-симуляция

Isakova Valentyna. Situational Modeling Technologies as a Way of Developing the Speech Competence of a Junior Specialist.

The paper considers the necessity of developing the vocabulary competence of this group of future specialists, who should be ready for active professional and social activity, responsible, able to make and implement professionally informed decisions. Situational modeling technologies (business game, imitation, simulation, role play, etc.) have been identified as an effective means of solving this problem. The purpose of the article is to consider the use of situational modeling technologies in the Ukrainian language professional field classes as a means of solving the problem of high-quality professional training of a junior specialist, in particular, the development of the speech competence of a person.

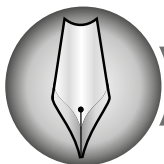
Examples from the experience of the author of the paper are given: imitation game «Telephone conversation of seller-consultant of online store and client», simulation game «Presentation of business plan of the company», role-playing game «Let's be polite. Talk on the phone» etc.

Interactive technologies are useful for the development of communication skills of future junior specialists in the further professional field, the ability to think creatively, arouse interest and motivation, teach independent thinking, teach to make specific decisions and actions, apply non-traditional approaches to solving professional problems or tasks.

Key words: junior specialist; speech competence; situational modeling technologies; game-imitation; game-simulation

Исакова Валентина Сергіївна, кандидатка педагогічних наук, викладачка-методист Полтавського кооперативного коледжу

E-mail: valentinaisakovaa@gmail.com



УДК 355

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6\(189\)-47-50](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6(189)-47-50)

Луценко Богдан

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2302-0058>

ЛІДЕРСТВО В НАЦІОНАЛЬНІЙ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ: УРОКИ МІЖНАРОДНОГО ДОСВІДУ

А Розкрито зміст понять «військове лідерство», «військовий лідер»; на підставі класифікації зарубіжних науковців щодо феномену лідерства з'ясовано, що визначення лідерства корелюють із визначенням лідерства військовослужбовця. На прикладі досвіду колективу фонду «Повернись живим», отриманого під час вивчення феномену військового лідерства у США та інших державах НАТО, розкрито його адаптацію до українських реалій. Доведено доцільність упровадження засобів тренінгових технологій у навчанні військовослужбовців як конструктивного підходу у формуванні лідерських якостей командирів.

Ключові слова: військове лідерство; військовий лідер; лідерські якості; тренінгові технології; військовослужбовець; міжнародний досвід

Актуальність проблеми. Для ефективного керівництва підлеглими сучасному офіцеру Національної гвардії України недостатньо мати статус офіційного лідера. Місія офіцера-лідера полягає в тому, щоб на прикладі своїх особистих і професійних здатностей впливати на військовослужбовців, розвивати і виховувати у них лідерські якості, що, у свою чергу, буде сприяти якісній підготовці військової частини до виконання завдань за призначенням у різних умовах обстановки, підтримання військової дисципліни та морально-психологічного стану особового складу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Останнім часом спостерігається інтерес як до проблеми лідерства, так і до ролі лідера в колективі як домінуючої особистості. Наукові напрацювання вітчизняних дослідників Н. Агаєва, Л. Грень, Є. Денисенка, С. Калашнікової, Л. Лебедик, Н. Лозинської, О. Луценко, О. Романовського, В. Стрельнікова та ін. є цьому підтвердженням.

Так, авторським колективом на чолі з Н. Агаєвим розроблено психологічне забезпечення розвитку лідерських якостей майбутніх офіцерів: основні положення сучасних теоретичних уявлень про феномен лідерства; психологічну структуру лідерських якостей майбутнього офіцера; визначено основні особливості, чинники розвитку лідерських якостей курсантів, процедуру кількісного оцінювання рівня розвитку їхніх лідерських якостей; представлено комплексну цільову програму розвитку лідерських якостей курсантів [1].

На увагу заслуговує дисертаційне дослідження Є. Денисенка, в якому викладено нове вирішення проблеми формуванню адміністративно-управлінської культури майбутніх офіцерів Національної гвардії України у процесі професійної підготовки, розроблена навчальна програма курсу «Військове лідерство в арміях передових країн світу» [3].

Аналізу результатів методики дослідження педагогічних умов формування свідомого ставлення до навчання майбутніх офіцерів Національної гвардії України присвячена стаття О. Луценко, у якій доведено, що обов'язок підготовки майбутніх офіцерів Національної гвардії України покладається на педагогічне середовище на рівні окремого ЗВО [6].

У своєму дослідженні Л. Лебедик і В. Стрельніков пропонують дев'ять кроків швидкого, ефективного і простого навчання лідерству, що може мати місце в підготовці майбутніх офіцерів-лідерів [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зменшуючи роль наукових розвідок вітчизняних дослідників із проблематики формування лідерських якостей військовослужбовців, у межах нашої публікації звернемося до зарубіжного досвіду з формування і розвитку лідерського потенціалу особистості військовослужбовця.

Мета статті: розглянути міжнародний досвід військового лідерства та впровадження окремих важливих його елементів у військових підрозділах України засобами тренінгових технологій.

Викладення основного матеріалу. Відповідно до проекту Статуту Збройних Сил України керівництво військовими формуваннями базується на принципах єдиноначальності, добросовісності, індивідуальної відповідальності, меритократії та гендерної рівності, що передбачає відбір, призначення на посади та просування по службі осіб, які мають освіту, досвід і досягнення у певній сфері діяльності та забезпечує постійний розвиток потенціалу військової частини» [4, с. 53]. Такою особою повинен стати військовий лідер, «якому військовий підрозділ (бойова група, команда) за будь-яких обставин надає право приймати важливі для нього рішення, що відповідають інтересам і визначають напрям і характер його діяльності. Військовий лідер здатний забезпечити успішне виконання завдань, згуртувати особовий склад для злагодженої бойової роботи, максимально задовольняти індивідуальні потреби військовослужбовців і вести їх до досягнення поставленої мети» [2].

На переконання Л. Кримець, «військовий лідер, у силу взятої на себе відповідальності, надихає та впливає на людей, домагається досягнення поставлених цілей. Лідери мотивують людей як усередині, так і за межами військового товариства; вони спрямовують власну діяльність, мислення та приймають рішення для забезпечення якомога якісніших результатів професійної діяльності та розвитку військової організації» [4, с. 54].

Перш, ніж розглянути впровадження міжнародного досвіду військового лідерства у лавах Національної гвардії України, зупинимось на класифікації зарубіжних науковців щодо феномену лідерства, подану у скороченому вигляді дослідниками на чолі з О. Романовським:

1. Лідерство як центр групових інтересів, коли лідер розглядається як духовно-емоційний центр групи, який визначає її структуру, атмосферу, ідеологію та групові процеси (С. Кулі, Є. Мемфорд, Л. Бернارد).

2. Лідерство як характеристика особистості й ефектів, що нею породжуються (Р. Стогділл, Р. Кричевський).

3. Лідерство як мистецтво досягнення згоди або підпорядкування, що зумовлює процес або здатність лідера організувати людей на ефективне співробітництво (Ф. Філіпс, У. Бенніс, Ф. Олпорт).

4. Лідерство як дія і поведінка (Ф. Фідлер).

5. Лідерство як інструмент досягнення цілі або бажаного результату (Р. Кеттел, К. Девіс).

6. Лідерство як взаємодія, у процесі якої люди об'єднуються навколо успішнішої людини, відчуваючи в неї особисту зацікавленість і визнаючи, що вона є носієм цілей, програм і методів дії, а також норм і цінностей групи (П. Друкер, С. Браун).

7. Лідерство як уміння переконувати (політичні, громадські, частіше за все неформальні організації).

8. Лідерство як здійснення впливу (Р. Стогділл, Ф. Хейман, М. Чемерс).

9. Лідерство як владні відносини (О. Євтихов).

10. Лідерство як результат рольової диференціації (М. і К. Шеріф, С. Джибб).

11. Лідерство як бачення перспективи (У. Коулі, О. Кудряшова).

12. Лідерство як слідування особливим цінностям (основа сучасних ціннісних теорій лідерства) [7, с. 8–12].

На підставі наведеної класифікації з'ясуємо, як дані визначення лідерства корелюють із визначенням лідерства військовослужбовця.

Лідерство як центр групових інтересів: завдання лідера-військовослужбовця – представляти інтереси своїх підлеглих (від умов повсякденної діяльності до реальних обставин виконання бойових завдань).

Лідерство як характеристика особистості: професійне володіння науковими методами управління військами (силами); особисті лідерські якості.

Лідерство як мистецтво досягнення згоди або підпорядкування: підтримання військової дисципліни та морально-психологічного стану особового складу військової частини.

Лідерство як дія і поведінка: захист національних інтересів України; протидія тероризму та незаконним збройним конфліктам, надання підтримки цивільній владі.

Лідерство як інструмент досягнення цілі або бажаного результату і лідерство як здійснення впливу: «лідерство військовослужбовця – процес неформального впливу на особовий склад на основі чіткого формулювання мети, визначення способів її досягнення, ефективної внутрішньої комунікації, мотивації до дії під час підготовки і виконання поставлених завдань, забезпечення механізмів удосконалення бойових спроможностей, інтегрального розвитку і згуртування особового складу в єдину команду» [2].

Лідерство як взаємодія: «лідерство спонукає до здобуття авторитету і успішного командування підрозділом. Наприклад, командир без авторитету не є лідером. Військовий лідер – це завжди авторитетна людина. Але будь-який авторитетний військовослужбовець не завжди є військовим лідером. Лідерству можна навчитися. Чим більше військових лідерів, а не тільки одних командирів і начальників – тим сильніша армія. Ними необхідно стати кожному – від солдата до генерала» [2].

Лідерство як уміння переконувати: «доведення до свідомості військовослужбовців, що народ країни, уряд, командування надзвичайно цінують працю військового, поважають його професію» [4, с. 57].

Лідерство як владні відносини: «у сучасному інформаційному суспільстві владою можуть бути наділені лише особи, що володіють відповідними професійними компетенціями та здатністю брати на себе величезний тягар відповідальності. Саме такі особистості формуються в системі розвитку лідерства, що дає підстави сподіватись

на формування нової військової еліти, що зробить свій внесок у вирішення сучасних і майбутніх викликів і загроз із якими стикається і буде стикатися людство у ХХІ столітті» [4, с. 56].

Лідерство як результат рольової диференціації: динамічний процес взаємодії військового лідера з підлеглими; постійний зв'язок між потребами людей, ними самими та їхніми лідерами-командирами в межах військового середовища.

Лідерство як бачення перспективи: військовому лідеру «дуже важливо «стояти твердо на землі» і не відриватись далеко від образу лідера як людини, що вказує шлях, об'єднує і згуртовує людей у команду, заохочує їх прикладом і словом продовжувати рухатись за напрямом, не зважаючи на труднощі і небезпеки на шляху» [2].

У контексті нашого дослідження на увагу заслуговує наукова робота Л. Кримець, у якій автор пропонує ознайомитися з тим, «як саме феномен «лідерство» та фундаментальні демократичні цінності знайшли вираження в проєкті Статуту Збройних Сил України, Кодексі честі «The NATO Code of Conduct» і стандартах підготовки фахівців у країнах – членах НАТО» [4]. Багато з цих положень мають спільне з поглядами вітчизняних науковців, представниками владних структур. Автором визначено аксіологічний аспект феномену «влада» у контексті сучасного інформаційного суспільства і проведено екстраполяцію теоретичних положень у контекст військово-професійного середовища армій провідних країн-членів НАТО та сучасного українського війська через концепт «лідерство»; розкрито концепт «лідерство» за стандартами підготовки НАТО. Також розглянуто демократичні цінності, що складають етичну основу формування сучасного українського війська, що відповідатиме вимогам часу та стандартам НАТО: «Єдність, Вірність, Відповідальність, Неупередженість та Професіоналізм» [4, с. 56].

Лідерство як слідування особливим цінностям: «відповідальність є базовим етико-моральним атрибутом військового лідера та фундаментальною демократичною цінністю, що відображена в Кодексі честі цивільного та військового персоналу НАТО. У системі розвитку лідерства в арміях країн-членів НАТО офіцери і цивільні керівники повинні свідомо, постійно і цілеспрямовано покращувати власні лідерські компетентності, карбувати лідерські якості та сприяти розвитку військової організації» [4, с. 56].

За словами керівника військового відділу фонду «Повернись живим», «офіцер мусить бути визнаним лідером за своїми якостями, що забезпечує успіх дій підлеглих військовослужбовців» [8].

Тому досвід, отриманий колективом фонду під час вивчення феномену військового лідерства у США та інших державах НАТО, протягом останнього року знайшов свою адаптацію у українських реаліях: стартував пілот-

ний освітній курс для офіцерів молодшої командної ланки «Менеджмент та лідерство у військовому підрозділі» на базі постійної дислокації 28-ї окремої механізованої бригади Збройних Сил України (поблизу Одеси). Мета курсу – за допомогою тренінгових технологій покращити ефективні інструменти позиціонування командирів як надійних лідерів у військових підрозділах [8]. На переконання керівника фонду, «офіцер мусить бути визнаним лідером за своїми якостями, що забезпечує успіх дій підлеглих військовослужбовців», а конструктивним підходом у формуванні лідерських якостей командирів є формат тренінгів – поєднання теоретичних знань із набуттям практичних кейсів». Таким чином, уперше в армійських умовах реалізуються окремі важливі елементи лідерства і менеджменту, опанування яких має місце у військових ЗВО та академіях.

Заняття з офіцерським складом бригади проводяться у формі тренінгів і кейс-методу – запозичена практика Гарвардського університету. Під час проведення тренінгів із командирами молодшої ланки застосовуються рольові вправи, які націлюють на розв'язання бойових та інших завдань, зворотний зв'язок з підлеглими по службі, аналізу моделей поведінки і формування відносин між військовими. Такі завдання дозволяють офіцерам зрозуміти свої сильні й слабкі місця, разом із тренерами аналізувати помилки, що унеможлиблює їхні припущення як в умовах бою, так і під час рутинної служби у військовій частині. Проведення тренінгів сприяє виробленню в офіцерів таких рис характеру, як візійність, драйв, цілісність, справедливість, зваженість, критичність суджень. Компетентність військового лідера знаходить своє відображення у критичних ситуаціях, наприклад, у бою, коли не можна припускати, щоб підлеглими опанувало почуття страху. На думку керівників проєкту, системність навчання офіцерського складу за допомогою тренінгових технологій «сприятиме боєготовності армійських підрозділів» [8], покращенню рівня збройного захисту держави», піднесенню престижності служби в армії.

Результати дослідження. Незаперечним є факт, що Національна гвардія України є гарантом державної безпеки нашої країни, запорукою розвитку українського суспільства. Тому формування свідомого військово-службовця-лідера, носія моральних цінностей нації, захисника інтересів країни, гідного її представника на міжнародній арені є першочерговим завданням держави. Упровадження передового досвіду країн НАТО щодо формування лідера-військовослужбовця, адаптування його до українських реалій можливо за умов активного навчання лідерству офіцерського складу з використанням тренінгових технологій.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, результати проведеного нами дослідження дозволили зробити такі висновки:

– по-перше, лідер-військовослужбовець є особистістю, на яку покладена велика місія – безпека держави, недоторканість її кордонів, подальший розвиток українського суспільства;

– по-друге, наведена нами класифікація зарубіжних науковців щодо феномену лідерства корелює з визначенням лідерства військовослужбовця, а фундаментальні демократичні цінності українського офіцера-лідера й офіцера-лідера країн НАТО мають багато спільного;

– по-третє, впровадженню міжнародного досвіду з формування лідерських якостей офіцерів-військовослужбовців сприятиме системне навчання офіцерського складу за допомогою тренінгових технологій.

Перспективи подальших розвідок, на нашу думку, є проведення моніторингу серед військовослужбовців щодо наявності лідерських умінь як якісних й ефективних інструментів у діяльності командира-лідера.

Список використаних джерел

1. Агаєв Н. А., Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С. та ін. Психологічне забезпечення розвитку лідерських якостей майбутніх офіцерів : метод. посіб. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2014. 209 с.
2. Бойко О. Суть прямого лідерства в армії. URL : <https://enigma.ua/articles/sutb-pryamogo-liderstva-v-armii>
3. Денисенко Є. В. Формування адміністративно-управлінської культури майбутніх офіцерів Національної гвардії України у процесі професійної підготовки : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2018. 20 с.
4. Кримець Л. Лідерство як особлива форма влади у сучасному військово-професійному середовищі. Вісник Національного університету оборони України. 2018. № 2 (50). С. 51–58.

Луценко Богдан. Лідерство в Национальной гвардии Украины: уроки международного опыта.

А Раскрыто содержание понятий «военное лидерство», «военный лидер»; на основании классификации зарубежных учёных относительно феномена лидерства выяснено, что определения лидерства коррелируют с определением лидерства военнослужащего. На примере опыта коллектива фонда «Вернись живым», полученного при изучении феномена военного лидерства в США и других странах НАТО, раскрыто его адаптацию к украинским реалиям. Доказана целесообразность внедрения средств тренинговых технологий в обучение военнослужащих в качестве конструктивного подхода в формировании лидерских качеств командиров.

Ключевые слова: военное лидерство; военный лидер; лидерские качества; тренинговые технологии; военнослужащий; международный опыт

Lutsenko Bohdan. Leadership in the National Guard of Ukraine: International Experience Lessons.

S The paper describes the definition of «military leadership» and «military leader» terms. Based on the foreign scientists' vision on leadership phenomenon, the leadership meaning mainly is considered from the military point of view. The national Fund «Come back alive» has conducted research of US & NATO partners' views on military leadership. As a result, Fund discovered requirement to refine concept in order to adapt it for Ukrainian environment conditions. Besides, the «Come back alive» Fund confirmed the necessity to integrate the modern practices into military individual training because of their effectiveness in leadership skills development.

Key words: military leadership; military leader; leadership skills; training practices; military serviceman; international lessons learned

Луценко Богдан Володимирович, аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами ім. акад. І.А. Зязюна НТУ «Харківський політехнічний інститут»

E-mail: bohdan3888@ukr.net

5. Лебедик Л. В., Стрельников В. Ю. Девять кроков ефективного навчання лідерству. Імідж сучасного педагога. 2007. № 7–8 (76–77). С. 25–30.
6. Луценко О. В. Методика дослідження педагогічних умов формування свідомого ставлення до навчання у майбутніх офіцерів Національної гвардії України. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. 2016. № 1 (8). С. 83–89. URL : <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12352>
7. Романовский А. Г., Михайличенко В. Е., Грень Л. Н. Педагогика лидерства : монография. Харьков : ФЛП Бровин А. В., 2018. 500 с.
8. Чим військовий лідер відрізняється від цивільного? URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/2682781-cim-vijskovij-lider-vidriznaetsa-vid-civilnogo.html>

References

1. Ahaiev, N. A, Kokun, O. M., Pishko, I. O., & Lozinska, N. S., et. al. (2014). Psykholohichne zabezpechennia rozvytku liderskykh yakosteï maibutnikh oftseriv: metod. posib. Kyiv: NDTs HP ZSU [in Ukrainian].
2. Boiko, O. Sut priamoho liderstva v armii. Retrieved from <https://enigma.ua/articles/sutb-pryamogo-liderstva-v-armii> [in Ukrainian].
3. Denysenko, Ye. V. (2018). Formuvannia administratyvno-upravlinskoï kultury maibutnikh oftseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy u protsesi profesiinoï pidhotovky. (Extended abstract of PhD diss.). Zaporizhzhia [in Ukrainian].
4. Krymets, L. (2018). Liderstvo yak osoblyva forma vlady u suchasnomu viiskovo-profesiiomu seredovyshchi. Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy, 2 (50), 51-58 [in Ukrainian].
5. Lebedyk, L. V., & Strelnikov, V. Yu. (2007). Dev'iat krokiv efektyvnoho navchannia liderstvu. Imidzh suchasnoho pedahoha, 7-8 (76-77), 25-30 [in Ukrainian].
6. Lutsenko, O. V. (2016). Metodyka doslidzhennia pedahohichnykh umov formuvannia svidomoho stavlennia do navchannia u maibutnikh oftseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy. Visnyk Natsionalnoho aviatyinoho universytetu. Seria: Pedahohika. Psykholohiia, 1 (8), 83-89. Retrieved from <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12352> [in Ukrainian].
7. Romanovskii, A. G., Mikhailichenko, V. E., & Gren, L. N. (2018). Pedagogika liderstva: monografiia. Kharkov: FLP Brovin A. V. [in Russian].
8. Chym viiskovyi lider vidrizniaetsia vid tsyvilnoho? Retrieved from <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/2682781-cim-vijskovij-lider-vidriznaetsa-vid-civilnogo.html> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 06.11.2019



ДОКАЗ БЕЗСМЕРТЯ ДУШІ АБО «ЩО ПЕРВИННЕ, ДУХ АБО МАТЕРІЯ?»: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

А За допомогою теорії ймовірності доведено, що якщо людина являє собою лише фізичне тіло, то ймовірність її існування в даному часі й просторі дорівнює 0%, але якщо у людини є первинною все-таки безсмертна душа, то ймовірність її існування в даному часі й просторі дорівнює 100%.

Ключові слова: доказ безсмертя душі; безсмертя; душа; реінкарнація; час; шанс; простір; подія

Актуальність проблеми. У всі часи людство цікавило такі питання: життя і смерть, що чекає нас після смерті, навіщо ми тут ... Рано чи пізно, але над цими питаннями замислюється кожен, незалежно чи віруюча він людина, чи ні.

З давніх-давен люди вірили в життя після смерті, й у ритуалах поховання померлих, так чи інакше, простежувалася підготовка до загробного життя. Якщо звернутися до стародавньої міфології (греків, єгиптян, ацтеків та ін.), світових релігій (буддизм, християнство, іслам), національних релігій (синтоїзм, індуїзм, іудаїзм) тощо, практично всі вони передбачають те чи інше існування після смерті тіла.

Ніхто не хотів би зникнути безслідно й назавжди, тому поряд зі спробами довести існування «життя після життя», як і алхіміки раніше, сучасні вчені і медики намагаються знайти засіб для запобігання старіння та знайти еліксир для вічного життя, але рецепт безсмертя й досі не знайдений.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Спроби довести існування душі або потойбічного світу робилися давно й неодноразово, наприклад, експерименти американського лікаря і біолога Дункана Макдугала або дослідження американського лікаря і психолога Реймонда Моуді.

Дункан Макдугал намагався дослідним шляхом довести існування душі. Для цього він побудував спеціальне ліжко, яке представляло собою великі ваги з високою чутливістю, до декількох грамів. Для проведення експерименту він відібрав шість хворих, які перебували в передсмертній стадії й спостерігав за зміною їхньої ваги в момент смерті. У одного з пацієнтів втрата ваги у момент смерті склала 21 грам. У березні 1907 р. результати експерименту були опубліковані в періодиці, а після і в наукових виданнях, наприклад, у журналі «American Medicine». Перша критика з'явилася у статті, опублікованій у цьому ж журналі, у листах читачів [7].

Реймонд Моуді найвідоміший завдяки своїм книгам про життя після смерті й навколосмертні переживання. Найпопулярніша його книга – «Життя після життя». Це

один із перших дослідників, який описав переживання близько 150 людей, які пережили клінічну смерть. Моуді виділив 9 найчастіше згадуваних відчуттів, які регулярно з'являлися у звітах:

- чутні звуки, схожі на гудіння;
- почуття вмиротворення і безболісності;
- наявність відчуття відстороненості;
- почуття подорожі через тунель;
- почуття паріння в небеса;
- бачення інших людей, часто мертвих родичів;
- зустріч з духовною або що світиться істотою;
- огляд картин минулого життя;
- почуття небажання повернутися до життя.

Такі спогади тих, хто опинився на деякий час «за гранню», завжди ретельно вивчалися. У другій книзі «Роздуми про життя після життя», яка вийшла в 1977 р., кількість різних переживань збільшилася до 15 [3].

У 1978 р. була заснована Міжнародна асоціація дослідження навколосмертних переживань (IANDS). У 1998 р. доктор медицини Джеффри Лонг заснував Фонд досліджень навколосмертних переживань (NDERF). Згідно з опитуванням, проведеним інститутом Геллапа, приблизно вісім мільйонів американців стверджували, що мали подібний досвід чуттєвих переживань. Навколосмертні переживання відносяться до явищ, які вивчають такі академічні дисципліни, як психологія, психіатрія і медицина [9].

У 2001 р. голландський кардіолог Пім ван Ломмель провів дослідження навколосмертних переживань у пацієнтів, які перенесли зупинку серця. Із 344 пацієнтів 62 (18%) повідомили свої спогади про операцію, 41 (12%) повідомили про те, що пережили навколосмертні переживання, включаючи досвід поза тілом. Ван Ломмель стверджував, що деякі пацієнти були здатні точно описати обстановку операційної, хоча свідчення електроенцефалографії не реєстрували мозкової активності. Пім ван Ломмель порохував це доказом можливості існування свідомості незалежно від мозку, а мозок став розглядати як «приймач» для свідомості [там само].

У жовтні 2014 р. в журналі Resuscitation Сем Парнія з колективом співавторів з низки клінік повідомили, що, згідно з даними інтерв'ю одного з пацієнтів, через 30 секунд після зупинки серця, коли електрична активність мозку повинна була вже бути відсутня, його свідомість була активно протягом, ймовірно, трьох хвилин і реєструвала зовнішню інформацію. Це, на думку авторів, може служити підтвердженням збереження свідомості після повного відключення мозку [там само].

У 2017 р. вчені Нью-Йоркського університету США, проаналізувавши багато клінічних смертей пацієнтів із США та Європи, зробили висновок, що навіть зі смертю тіла, яке припиняє демонструвати ознаки життя, свідомість людини може продовжувати функціонувати [там само].

«У наш час людство все більше відкриває неосяжного для розуму раніше, але смерть не є відкритою картою, щодо неї лишається доволі невідомого, незрозумілого, багато чого ми не можемо пояснити і прийняти розумом», – пишуть у своїй статті «Феномени сенсу життя, смерті та безсмертя в ретроспективі світової філософської думки» В. П. Культенко, Т. А. Гнатюк [5, с. 128].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Скільки не проводилося дослідів та експериментів у цій сфері, доказів існування безсмертної душі поки що немає. Так, відповідаючи на критику, доктор Макдугалл визнає, що втрата маси пацієнтами могла відбуватися внаслідок виділення з тіла після смерті різних твердих, рідких або газоподібних субстанцій [7]. У числі факторів, що викликають появу видінь, при переході в інший світ, називають гіпоксію, гіперкапнію, дію ендорфінів і серотоніну, ефект впливу кетаміну; патологічну активність кори скроневої частки або лімбічної системи [9].

Мета статті. Теоретичний доказ безсмертя душі підштовхнув нас до практичного вивчення цього питання. Отримання практичних доказів у даній сфері, на наш погляд, призводить до перегляду наукових поглядів на питання світобудови, життя, смерті, сенсу життя.

Викладення основного матеріалу. Розвиток уявлень людини, які вона асоціює зі смертю, проливають світло й на сприймання людьми сенсу свого життя та основних його цінностей. Динаміку змін у визначенні понять сенсу життя і смерті від античності до наших днів дослідив О. М. Легун у статті «Сенс життя і філософія смерті» [6].

Прагнення здолати страх смерті призводить до того, що вже в античній філософії формуються дві основних концепції. Перша, віра в безсмертя душі – Сократ, Платон, Арістотель, друга пов'язана із прийняттям смерті, зокрема, Епікур, стоїки, закликали до «мужності бути» і йти до кінця [там само, с. 295].

Платон, Публій Сір, Арістотель намагалися допомогти людині здолати страх перед смертю, відстоюючи тезу

про безсмертя душі. [там само, с. 296]. Цицерон переконував, що померлі «живі і притому живуть тим життям, яке лише одне і заслуговує на назву життя» [12]. У своїх діалогах «Про старість. Про дружбу. Про обов'язки» він писав: «Якщо я тут помиляюся, вірячи у безсмертя людської душі, то помиляюся я охоче і не прагну, аби мене позбавляли цієї помилки, яка втішає мене, допоки я живий» [там само, с. 9].

Деякі філософи стверджують, що смерть може бути дуже корисною, адже усвідомлення того, що життя є кінцевим, навчає людину цінувати свій життєвий час [10].

«Якби не було смерті, то ми б ніколи не усвідомили цінності та унікальності власного буття», це один із висновків, якого дійшла М. Шумка у статті «Танатологічна проблема в історії філософії» [13, с. 100].

Спробуємо схарактеризувати час і шанс на життя, які дано людині. Життя це, безсумнівно, найбільша подія для кожної людини. І всім, хто живе нині, неймовірно пощастило! Адже ті, хто жив до, їх уже немає, а ті, хто будуть жити після, їх ще немає. На даний час є тільки ті, хто живе зараз, тому пощастило саме їм! Адже якби зараз йшов, скажімо, 1000-й або 3000-й рік, тоді жили б зовсім інші люди, й тоді пощастило б саме їм. Те, що пощастило саме вам, хто читає цю статтю, можна гордити як про на 100% доконаний факт! Але давайте розберемося, які ж були шанси на те, що пощастить саме вам.

Яка була ймовірність того, що теперішній момент буття зараз випадає саме на Ваше (читача) життя (існування, усвідомлення себе)? (Під життям у цій статті маємо на увазі не життя нашого тіла, а усвідомлення себе як існуючого в цьому світі).

Розрахуємо ймовірність даної події на конкретному прикладі.

Для цього візьмемо якогось вигаданого містера Х, який народився скажімо у 2000-му році. І відведемо йому століття життя, 100 років.

Тобто, можна сказати, *життєва подія* (життя, усвідомлення себе) у містера Х випадає на сторіччя з 2000-го по 2100-й рік.

Будь-який рік, що випав у цей столітній період, доведеться на період життя містера Х, тобто є *сприятливим випадком* для його *життєвої події*. Ну а якби зараз випав будь-який рік столітнього періоду до 2000-го року, то наш містер Х ще не народився б, і життєвої події ще не настало б, тобто для *життєвої події* містера Х це був би несприятливий випадок. Те ж саме можна сказати і про будь-які роки столітніх періодів, які випадають після 2100-го, для *життєвої події* містера Х це був би несприятливий випадок.

Розрахуємо спочатку ймовірність *сприятливого випадку для життєвої події* містера Х при випаданні того чи іншого століття за незначний період часу як

для світобудови, скажімо із 3000-го року до н. е. і по 3000-й рік н. е.

Для наочності, відобразимо цей проміжок часу у вигляді відрізка довжиною 18 см і поді-

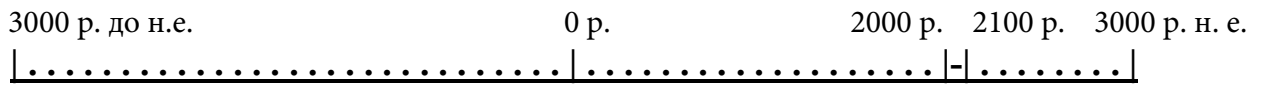


Рис. 1. Життєва подія містера Х (позначено: |-|)

Отже, наш відрізок часу поділений на 60 рівних проміжків, кожний з яких відповідає 100 рокам, у нашому випадку ці проміжки є *можливими випадками при випадінні того чи іншого століття*. І тільки один із 60-ти можливих випадків є *сприятливим випадком до життєвої події* містера Х, це період часу з 2000 по 2100 рр.

Ймовірність події розраховуємо за формулою:

$$P(a) = m/n,$$

де: P – це ймовірність, a – подія, m – число сприятливих випадків, n – загальна кількість усіх можливих випадків.

Відповідно до цього, ймовірність життєвої події містера Х при випадінні того чи іншого століття, в період з 3000-го року до н. е. по 3000-й рік дорівнює:

$$P(a) = 1/60 = 0,0167 \text{ або } 1,67\%.$$

Але час не обмежується нашим відрізком часу. Його можна продовжити як в одну сторону (у минуле), так і в іншу (у майбутнє) до нескінченності.

Розрахуємо ймовірність сприятливого випадку при випаданні того чи іншого століття до життєвої події містера Х за весь нескінченний період часу.

Тепер замість n (загальне число всіх можливих випадків) потрібно ставити знак нескінченності (∞), тому що в нескінченному періоді часу вийде і нескінченна кількість століть, тобто всіх можливих випадків n.

$$\text{Отримуємо: } P(a) = 1/\infty = >0 \text{ або } 0\%.$$

Іншими словами, *ймовірність того, що теперішній момент буття зараз випадає саме на Ваше життя (на усвідомлення себе) дорівнювала 0%*.

У теорії ймовірності неможливою подією називають подію, яка у результаті експерименту статися не може. Тобто подію, що не містить жодного елементарного результату. Ймовірність неможливої події дорівнює нулю. Однак із нульового значення ймовірності не впливає, що дана подія є неможливою [8].

Наш експеримент можна порівняти з випадковим вибором числа з нескінченного діапазону (від $-\infty$ до $+\infty$), де ймовірність вибору кожного конкретного числа має нульову ймовірність. Але в результаті відбудеться подія (вибереться число), ймовірність якого дорівнювала нулю.

При застосуванні ймовірнісних методів також вводять визначення *практично неможливої події*, ймовірність якої називають не вище певної наперед заданої величини [там само].

лимо його на 60 рівних частин, що відповідають 100-річним періодам. Три міліметра відрізка в нашому випадку дорівнюють 100 рокам часового періоду (рис.1):

Практично достовірною подією називають подію, ймовірність якої не більше ніж на значення допустимої похибки відрізняється від 1 [2].

Подія, протилежна неможливій, є достовірною подією [8].

Подія в нашому експерименті має нульову ймовірність, тобто це менше будь-якої можливої наперед заданої величини більшої нуля.

У нашому експерименті – це *практично неможлива подія*. Той же результат буде, якщо в нашій формулі $P(a) = m/n$ замість m (число сприятливих результатів) підставити будь-яку константу (k): $P(a) = m/n = k/\infty = >0$ або 0% .

Єдиний варіант, коли наша формула підрахунку ймовірності дасть не нульовий результат, якщо m (кількість сприятливих результатів) дорівнюватиме n (кількість усіх можливих результатів).

Іншими словами, при випадінні будь-якого (до нескінченності) того чи іншого року, успішний результат буде випадати завжди (і так само до нескінченності), який би рік зараз не йшов.

$$\text{У такому разі отримуємо: } P(a) = m/n = n/n = 1 \text{ або } 100\%.$$

Тобто, *ймовірність того, що теперішній момент буття зараз випадає саме на Ваше життя (на усвідомлення себе) дорівнює 100%*.

Отже, доконаний факт по одній формулі мав шанс відбутися 0% , а за іншою – 100% . Друга формула передбачає, не важливо у якій формі існування, але якщо усвідомлюємо себе зараз, то ми усвідомлювали, і будемо усвідомлювати себе завжди.

Далі розглянемо поняття «простір», під яким будемо мати на увазі наше фізичне тіло. Припустимо, що людина це лише його плоть і нічого більше.

Тоді наше існування (життя, усвідомлення себе) цілком і повністю залежить від того, чи з'явиться на світ наше тіло. Порахуємо ймовірність появи на світ будь-якої конкретно взятої людини (наприклад, знову ж нашого містера Х), його плоти й крові. Для цього також можна брати певний період часу, ну, наприклад, життя батьків містера Х до його народження й обчислити вірогідність появи містера Х на світ. Але перед таким підрахунком давайте багаторазово (якщо не нескінченно багаторазово) збільшимо шанси появи на світ містера Х.

Для цього відкинемо в сторону всі щасливі й нещасливі життєві випадковості, які могли б призвести до того,

що батьки містера Х просто не зустрінуться в певному місці й часі, а може й взагалі ніколи не зустрінуться. Залишимо такий підрахунок для людей із гарною фантазією, вони можуть придумати нескінченне число таких випадків, які зведуть шанси на зустріч батьків містера Х до нуля, все залежить від вигадки і фантазії.

Окремо хотілося б згадати про харчування мами містера Х. Якби вона, скажімо, почала дотримуватися будь-якої дієти і не вживала б деяких продуктів, будівельний матеріал для тіла містера Х уже відрізнявся б, і на світ з'явилося б уже трохи інше тіло. У цьому випадку це був би все той же містер Х або вже інша людина, з іншою свідомістю? Якщо вже інша людина, то де ж може бути та межа, коли на світ з'явиться не містер Х? У багатоденній дієті, в одному сніданку, в одній з'їденій ложці ...?

Але дамо більше шансів тілу містера Х з'явитися на світ і залишимо такі випадковості в стороні. Порахуємо без фантазії, а спираючись лише на суху статистику...

Для того, щоб з'явилося на світ саме тіло містера Х, для початку необхідно, щоб певну яйцеклітину його мами зустрів певний сперматозоїд його тата, і ніяк інакше! В іншому випадку будівельний матеріал буде вже інший і на світ з'явиться інше тіло, схоже, але інше (можливо

це буде його брат, а можливо і його сестра). При народженні в організмі жінки є приблизно 400 тис. незрілих первинних статевих клітин, які починають розвиватися в період статевого дозрівання [4, с. 194].

У чоловіків із періоду статевого дозрівання сперматозоїди виробляються постійно. Їхня загальна вироблена кількість індивідуальна і залежить від здоров'я, тривалості життя, способу життя. За деякими теоретичними обчисленнями загальне, вироблене за все життя, число сперматозоїдів може доходити до 18 трильйонів [1, с. 31].

Тепер порахуємо, які шанси однієї певної незрілої статевої клітини дозріти і зустріти один певний сперматозоїд із скажімо 1 трлн., вироблених протягом життя.

Отримуємо: $P(a) = 1/400\ 000 \cdot 1000\ 000\ 000\ 000 = 0,000000000000000025$ або $0,0000000000000025\%$

Як вам такі шанси?

Щоб не було так сумно, давайте знову збільшимо шанси появи на світ містера Х й уявімо, що все-таки в потрібний час і в потрібному місці виявилася саме та, яка цікавить нас яйцеклітина і саме той, що цікавить нас сперматозоїд був у тому еякуляті. Норми показників еякуляту, згідно з рекомендаціями Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ) 2010 р. [11] (табл. 1):

Таблиця 1

Норми показників еякуляту, згідно з рекомендаціями ВООЗ

Показник	Значення
Обсяг еякуляту, мл	1,5 мл і більше
Загальна кількість сперматозоїдів, млн.	39 і більше
Концентрація сперматозоїдів, млн. в 1 мл	15 і більше
Сперматозоїдів із прогресивним рухом, %	32 і більше
Загальна рухливість сперматозоїдів, %	40 і більше
Життєздатність, %	58 і більше
Морфологія: нормальних форм, %	4 і більше

Давайте і тут збільшимо шанси й уявімо, що наш, той самий сперматозоїд, виявився у числі рухомих, життєздатних і з нормальною морфологією. Округлимо отримане число для простішого підрахунку до 1 мільйона.

Отримаємо: $P(a) = 1/1000000 = 0,000001$ або $0,0001\%$.

І це при всьому нашому прагненні збільшити шанси і не враховувати інші нескінченно можливі фактори!

Але ж для того, щоб мати, хоча б такі шанси, потрібно, щоб спочатку з'явилися тато і мама містера Х, дідусі та бабусі, прадідусі й прабабусі і т. д. При цьому, щоб підрахувати шанси містера Х з'явитися на світ, доведеться шанси появи на світ його тата і мами, дідусів і бабусь, прадідусів і прабабусь і т. д. помножити між собою! І це при тому, що можемо як завгодно заглиблюватися в часі, знову ж таки до нескінченності. Адже навіть до появи життя на Землі могли трапитись різноманітні події,

що призвели б до негативного сценарію, і життя могло взагалі не з'явитися.

Наприклад, будь-яке небесне тіло, відхилившись від своєї траєкторії руху під впливом, скажімо гравітації іншого небесного тіла або інших факторів, могло зіткнутися (або навпаки не зіткнутися) із Землею, і всі процеси пішли б за іншим сценарієм. Цілком могли трапитися і події, які поставили б під сумнів появу і самої Землі і т. д. Але так далеко заглиблюватися в деталі при підрахунку ймовірності появи на світ містера Х не має сенсу, і так зрозуміло, що чим далі віддалятися в часі, тим з більшим прискоренням шанси на народження містера Х будуть прагнути до нуля.

Цей наш експеримент можемо порівняти з підкиданням кубика (тільки в нашому випадку граней має бути не 6, а набагато більше) нескінченне число разів (за ча-

сом від $-\infty$ і до народження містера X). При цьому, після кожного кидка кубик повинен випадати сприятливою для народження містера X стороною, наприклад, стороною з одиницею. Якщо кубик, хоч раз впав би інакше, образно кажучи, містер X не з'явився б на світ.

Ця наша подія так само буде мати нульову ймовірність і відобразиться формулою: $P(a) = 1/\infty = >0$ або 0%.

Отже, поява на світ будь-якої конкретно взятої людини була знову таки *практично неможливою подією!*

І знову вам, хто читає цю статтю, неймовірно пощастило, ви ж тут і існуєте! Як таке може бути?! Відповідь очевидна. Просто тіло для нашого існування має таке ж значення, як і ймовірність, з якою воно з'явилося на світ, тобто 0! Якесь тіло повинно було народитися, а вже яке, абсолютно не важливо, це не має ніякого значення для нашого існування! Не має значення, які яйцеклітина і сперматозоїд зустрінуться, і яка плоть з'явиться, важливо лише те, чия душа його займе!

Виходить, якщо ототожнювати себе тільки зі своїм конкретно взятим тілом, то шанси на існування рівні 0. Ну а якщо первинна у нас все-таки безсмертна душа, то зовсім не важливо, яке з'явилося тіло, та й чи з'явилося воно взагалі, в тій чи іншій формі (тілесній чи поза тілом) у нас стовідсоткові шанси на існування.

Розглянувши окремо «час» і «простір», перейдемо до розгляду загальної «події», при якій ви існуєте тут і зараз. Для того, щоб ви (читачі) зараз існували, потрібно було, щоб і тіло з'явилося, і теперішній момент буття зараз випав на даний час, на час вашого життя зараз! Розрахуємо ймовірність успішного результату загальної події. Для цього позначимо деякі поняття.

Під подією №1 розуміємо випадіння теперішнього моменту буття зараз на даний час, на час вашого життя зараз; під подією №2 – появу нашого фізичного тіла; під загальною подією – ваше існування зараз, тобто успішний результат і події №1 і події №2.

Для того, щоб розрахувати ймовірність успішного результату події, при якій має відбутися і подія №1, і подія №2, потрібно помножити ймовірність успішного результату події №1 на ймовірність успішного результату події №2.

Тобто: $P(o) = P(c1)*P(c2)$, де: P – це ймовірність, o – загальна подія, c1 – подія №1, c2 – подія №2.

Розрахуємо ймовірність загальної події в двох варіантах.

І. *Припустимо що первинне тіло і людина це лише плоть і нічого більше.*

У такому випадку, зі змісту даної статті виходить, що $P(c1)$ і $P(c2)$ дорівнюють 0. І ймовірність загальної події буде дорівнювати: $P(o) = P(c1)*P(c2) = 0*0 = 0$ або 0%

А це означає, що навіть, якщо б сталося диво, і *практично неможливе* стало можливим, а саме, відбулася б одна з подій з нульовою ймовірністю, то ймовірність

позитивного результату для загальної події все одно дорівнювала б 0! Тобто загальна подія все одно залишилася б *практично неможливою подією*.

Але Ви (читач) існуєте тут і зараз, і це на 100% dokonаний факт! А по цій формулі на це була ймовірність рівна $0*0 = 0$.

Чи можливо повірити в таку удачу?

II. Тепер припустимо, що первинна безсмертна душа.

У такому випадку, зі змісту даної статті виходить, що $P(c1)$ і $P(c2)$ дорівнюють 1. І ймовірність загальної події буде дорівнювати:

$P(o) = P(c1)*P(c2) = 1*1 = 1$ або 100%

За цією формулою dokonаний факт мав стовідсоткову ймовірність статися.

Висновки. Отже, маємо дві взаємовиключні формули. За однією з них подія, що сталася, мала ймовірність успішного результату рівну:

$P(o) = P(c1)*P(c2) = 0*0 = 0$ або 0%, а по другій:

$P(o) = P(c1)*P(c2) = 1*1 = 1$ або 100%.

Звідси можемо зробити висновок, що *практично достовірною подією* є той факт, що правильна друга формула. А вона передбачає, що не важливо, в якій формі існування, але якщо усвідомлюємо себе зараз, то ми усвідомлювали і будемо усвідомлювати себе завжди.

Так само як і все існуюче навколо, самосвідомість не виникає з нізвідки і не зникає в нікуди, вона лише набуває нової форми.

📖 Список використаних джерел

1. Доминик Л., Режи Б. Анатомия и физиология человека в цифрах. Москва : Изд. Дом «КРОН-ПРЕСС», 1995. 128 с. URL : https://issuu.com/radiographia/docs/anatomiya_i_fiziologiya_cheloveka_v_cifrah
2. Достоверное событие. Материал из Википедии – свободной энциклопедии. URL : https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D1%81%D0%BE%D0%B1%D1%8B%D1%82%D0%B8%D0%B5
3. Жизнь после жизни (книга, Муди). Материал из Википедии – свободной энциклопедии. URL : [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%96%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D1%8C_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B5_%D0%B6%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B8_\(%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B0_%D0%9C%D1%83%D0%B4%D0%B8\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%96%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D1%8C_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B5_%D0%B6%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B8_(%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B0_%D0%9C%D1%83%D0%B4%D0%B8))
4. Задорожний К. М. Біологія : підруч. для 8 класу загальноосвіт. навч. закл. Харків : Ранок, 2016. 240 с.
5. Кульченко В. П., Гнатюк Т. А. Феномени сенсу життя, смерті та безсмертя в ретроспективі світової філософської думки. Гілея : наук. вісник. 2015. Вип. 103. С. 127–129. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2015_103_35
6. Легун О. М. Сенс життя і філософія смерті. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 20. С. 293–304.
7. Макдугалл, Дункан. Материал из Википедии – свободной энциклопедии. URL : https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B4%D1%83%D0%B3%D0%B0%D0%BB_%D0%94%D1%83%D0%BD%D0%BA%D0%B0%D0%BD
8. Невозможное событие. Материал из Википедии – свободной энциклопедии. URL : https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B7%D0%BC%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D1%81%D0%BE%D0%B1%D1%8B%D1%82%D0%B8%D0%B5
9. Околосмертные переживания. Материал из Википедии – свободной энциклопедии. URL : https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BC%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F
10. Согомонов Ю. В. О смысле жизни. Баку, 1964. 315 с.

11. Спермограмма. Материал из Википедии – свободной энциклопедии. URL : <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0>
12. Цицерон. О старости. О дружбе. Об обязанностях. Москва : Наука, 1993. 248 с.
13. Шумка М. Танатологічна проблема в історії філософії. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філософія*. 2017. Вип. 20. С. 96–101. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoafs_2017_20_20
6. *Makdugall, Duncan. Material iz Vikipedii – svobodnoi entciklopedii*. Retrieved from https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B4%D1%83%D0%B3%D0%B0%D0%BB%D0%BB_%D0%94%D1%83%D0%BD%D0%BA%D0%B0%D0%BD [in Russian].
7. *Nevozmozhnoe sobytie. Material iz Vikipedii – svobodnoi entciklopedii*. Retrieved from https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B7%D0%BC%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D1%81%D0%BE%D0%B1%D1%8B%D1%82%D0%B8%D0%B5 [in Russian].
8. *Okolosmertnye perezhivaniia. Material iz Vikipedii – svobodnoi entciklopedii*. Retrieved from https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BC%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%BD%D1%8B%D0%B5_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F [in Russian].
9. *Sogomonov, Iu. V. (1964). O smysle zhizni*. Baku [in Russian].
10. *Spermogramma. Material iz Vikipedii – svobodnoi entciklopedii*. Retrieved from <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0> [in Russian].
11. *Tcitseron. O starosti. O družbe. Ob obiazannostiakh*. Moskva: Nauka [in Russian].
12. *Shumka, M. (2017). Tanatolohichna problema v istorii filosofii. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii: Filosofii*, 20, 96-101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoafs_2017_20_20 [in Ukrainian].



References

1. Dominik, L., Rezhi, B. (1995). *Anatomiia i fiziologija cheloveka v tcihrakh*. Moskva: Izd. Dom "KRON-PRESS". Retrieved from https://issuu.com/radiographia/docs/anatomiya_i_fiziologija_cheloveka_v_tcihrakh [in Russian].
2. *Dostovernoe sobytie. Material iz Vikipedii – svobodnoi entciklopedii*. Retrieved from https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D1%81%D0%BE%D0%B1%D1%8B%D1%82%D0%B8%D0%B5 [in Russian].
3. *Zhizn posle zhizni (kniga, Mudi). Material iz Vikipedii – svobodnoi entciklopedii*. Retrieved from https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%96%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D1%8C_%D0%BF%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B5_%D0%B6%D0%B8%D0%B7%D0%BD%D0%B8_%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B0_%D0%9C%D1%83%D0%B4%D0%B8 [in Russian].
4. Zadorozhnyi, K. M. (2016). *Biologiya: pidruch. dlia 8 klasu zahalnoosvit. navch. zakl.* Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
5. *Kultenko, V.P., & Hnatiuk, T.A. (2015). Fenomeny sensu zhyttia, smerti i bezsmertia v retrospektivi svitovoi filosofskoi dumky. Hileia: nauk. visnyk*, 103, 127-129. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2015_103_35 [in Ukrainian].
- Lehun, O. M. (2013). *Sens zhyttia i filosofia smerti. Problemy suchasnoi psykholohii*, 20, 293-304 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 11.11.2019

Стеценко Богдан. Доказательство бессмертия души или «что первично, дух или материя?»: философский аспект.

Ⓐ С помощью теории вероятности доказано, что если человек представляет собой лишь физическое тело, то вероятность его существования в данном времени и пространстве равна 0%, ну а если у человека есть первичной всё же бессмертная душа, то вероятность его существования в данном времени и пространстве равна 100%.

Ключевые слова: доказательство бессмертия души; бессмертие; душа; реинкарнация; время; шанс; пространство; событие

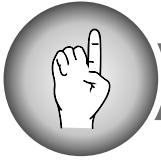
Stetsenko Bogdan. Proof of the Immortality of the Soul or «What is Primary, Spirit or Matter?»: philosophical aspect.

Ⓢ Using the theory of probability, it is proved that if a person is only a physical body, then the probability of its existence in this time and space is 0%, but if a person is a primary still immortal soul, then the probability of its existence in this time and space is 100%.

Key words: proof of immortality of the soul; immortality; soul; reincarnation; time; chance; space; event

Стеценко Богдан Вікторович, підприємець з геофізичних досліджень у свердловинах, ФОП Стеценко Б. В.

E-mail: bnstetsenko@gmail.com



УДК 376-056.264-053.4

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6\(189\)-57-60](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6(189)-57-60)

Гончарук Олена

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-8777-089X>

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ДОШКІЛЬНЯТ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВИ

А Розглянуто проблему формування комунікативних компетенцій у дошкільнят із загальним недорозвиненням мови, зроблено підсумок колективного наукового досвіду у цій сфері й структуровано систему відповідних практичних рекомендацій. Звернено увагу на існування взаємообумовленості мовних і комунікативних умінь. Досліджуються негативні наслідки загального недорозвинення мови на емоційний і психологічний стан дитини дошкільного віку, а також указані шляхи подолання цього кризисного явища.

Ключові слова: загальне недорозвинення мови; мовна патологія; мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку

Актуальність проблеми. У сучасній вітчизняній науковій думці відзначається, що особливості становлення особистості дитини із загальним недорозвиненням мови вивчені поки що недостатньо. Між тим актуальність проблеми формування мовлення у дітей дошкільного віку зростає у зв'язку з переходом до систематичного навчання з 6-ти років, що зобов'язує до повноцінного оволодіння рідною мовою та набуття належної мовної компетентності. Під загальним недорозвиненням мови (ЗНР) у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом розуміють мовну патологію, при якій порушено формування мовної системи. Недорозвинення же мовних засобів знижує рівень спілкування, сприяє виникненню замкнутості, боязкості, нерішучості; породжує обмеженість контактності, сповільнене входження в спілкування, невідання підтримати розмову, що призводить до зниження психічної активності. Дітям із такими порушеннями особливо складно опанувати навички зв'язного мовлення [2]. У дітей з недорозвиненою мовою на тлі їхніх дефектів спостерігаються труднощі у формуванні комунікативних навичок. Не забезпечується повною мірою й розвиток спілкування, такій дитині може бути складно проявити себе у мовномислительній і пізнавальній діяльності. Більшість дітей з ЗНР насилу вступають у контакт, їхня комунікативна діяльність обмежена. Іноді діти користуються мовою виключно в емоційно насичених ситуаціях. Боязнь помилитися, викликати глузування призводить до того, що вони намагаються обійти мовні труднощі, відмовляючись від спілкування, охочіше використовують жести. Відзначається також (Г. Юсупова, К. Панасенко,

В. Колягіна), що це призводить до неадекватної самооцінки, отож і проявів страху, агресивності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У розвідках і спостереженнях Р. Белової-Давид, Б. Гріншпун, Р. І. Лалаєвої, Н. Трауготт, С. Шаховської, які свого часу сумарно склалися в підручник з логопатопсихології, експериментально виявлено та проаналізовано численні особливості мовного розвитку дітей із важкою патологією мови. Тут показано, що загальне недорозвинення мови – це порушення організації мовленнєвої діяльності на всіх її рівнях. При загальному недорозвитку мовлення відзначається недостатня сформованість саме цієї діяльності. У більшості дітей з ЗНР відзначаються бідність лексики, труднощі в процесах узагальнення і абстрагування. Переважає пасивний словник; активна фаза формується вкрай повільно. Можливості повноцінного спілкування і, отже, загальнопсихічного розвитку не реалізуються. Дітям із недорозвиненням мови притаманні вузькість лінгвістичного кругозору, складності в мовному висловлюванні, бідність граматичних структур, часом – відверта нелогічність. Убогий словник, аграмматизм, дефекти вимови і формоутворення, труднощі при створенні мовного висловлювання ускладнюють формування основних функцій мови. Це провокує невротичні прояви, замкнутість, негативізм, невпевненість у собі, напружений стан, підвищену дратівливість, образливість, схильність до сліз тощо [4]. Н. Жинкін [3, с. 97] вважає, що затримка формування мови веде до затримки мислення; дитина не володіє поняттями і класифікаціями, вагаєть-

ся з аналізом інформації. Мова дитини з мовною патологією не стає повноцінним засобом мислення, а мова оточуючих людей не завжди такій дитині зрозуміла. Нерідко сприймається тільки та інформація, яка пов'язана з добре знайомими предметами і людьми. Дитина не може сформулювати і передати свої думки і переживання.

Такі дослідники, як, наприклад, А. Богуш та Н. Гавриш, вважають розвиток мовлення у дошкільному віці основною умовою формування мовленнєвої компетентності [1]. О. А. Слинько твердить, що дефекти мови можуть бути головною причиною несприятливих взаємовідносин у групі однолітків, і це позначається на формуванні особистості [6]. Проблему критеріїв оцінювання мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку на різних вікових етапах намагалася осмислити Є. Ф. Соботович [7]. Підсумок ситуації значною мірою зроблено у навчально-методичному посібнику Л. І. Трофименко «Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку» [9].

Мета статті: показати, що цю ситуацію загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку необхідно рішуче долати й окреслити певну стратегію такого подолання.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Отож, можна стверджувати, що існує взаємообумовленість мовних і комунікативних умінь. Якщо ж не існує повноцінного спілкування, то, відповідно, знижується і потреба в ньому, спостерігається незацікавленість у контакті. Діти з ЗНР мають серйозні труднощі в організації власної мовної поведінки, що негативно позначається на спілкуванні з однолітками. Такі діти часто опиняються згодом серед знедолених. Таким чином, рівень сформованості спілкування дитини з ЗНР визначається рівнем розвитку його мови, на що не завжди звертається належна увага. Незважаючи на постійний інтерес дослідників до проблем оптимізації логопедичної роботи, й понині відсутнє цілісне уявлення про закономірності становлення навичок спілкування у даній категорії дітей. Поряд з пріоритетною значущістю розгляду теоретичних аспектів даної проблеми є цілком практична необхідність визначення змісту корекційного навчання дітей із ЗНР.

Викладення основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Дошкільний вік – особливо важливий етап формування комунікативних компетенцій, бо тут одночасно відбувається й освоєння мови як такої, і процес соціалізації дитини. І в ранньому віці особливо важливе значення має ситуативно-ділове спілкування. У цьому періоді діти переходять від примітивних маніпуляцій із предметами до специфічніших, а потім і культурно фіксованих дій. Для дітей, які опанували позаситуативно-пізнавальну форму спілкування, основним засобом комунікації стають виключно мовні операції.

Коли ж дитина починає бачити себе саму, тоді й з'являється феномен «Я сам», що означає психологічне відділення дитини від дорослої людини. Потім виникає прагнення до самостійності. Зі світу предметів немовля переміщується у світ дорослих людей і копіює дорослого. Глибока перебудова мотивацій веде до виникнення рольової гри, зображально-конструктивної діяльності. Усвідомлення і встановлення свого місця в стосунках із дорослими, власна самооцінка – все це початкова форма усвідомлення дитиною себе. Значно розширюється і коло життєвих відносин, змінюється спосіб життя дитини, формуються нові відносини з дорослими і нові обрії спілкування. Дошкільнятам 6–7 років притаманні мотиви ділового співробітництва, збільшується роль мотивів пізнавальних; діти обговорюють із ровесниками серйозні життєві питання, виробляють загальні рішення.

У логопедії відомо, що значною перешкодою для спілкування є не сам дефект, а те, як дитина реагує на нього. При цьому ступінь фіксованості на дефекті не завжди корелює зі ступенем тяжкості мовного порушення. Дослідження показують, що навіть такий важкий розлад, як заїкання, може доволі успішно коригуватися [5].

Відзначимо, що при різному рівні мовного розвитку мовлення дітей з ЗНР відзначається і різне ставлення до комунікації.

Так, виділяють кілька рівнів дітей із різним ступенем розвитку комунікації.

Перший рівень характеризується високим ступенем оволодіння універсальними засобами комунікації. У взаємодії розгорнуто проявляються організаційні навички дитини. Цьому рівню притаманні кінематичні операції: зовнішній прояв уваги до партнера, відкритий погляд, посмішка, своєчасні реакції на репліки партнера. Дитина прагне так розташовуватися в просторі, щоб створити максимальну зручність для контакту. Звернення і відповідні репліки зорієнтовані на партнера. Міміка і жести використовуються згідно із загальною тональністю розмови. У низці випадків простежується вміння контролювати власні дії та визнавати свої помилки, але все ж таки переважають порушення звуковимови, бідність лексики, до партнера рідко звертаються по імені.

Другий рівень оволодіння універсальними засобами комунікативної діяльності – середній. Таким дітям притаманне володіння багатьма комунікативними діями, але відзначаються також і байдужість до виконання завдання, і байдужість стосовно товариша, швидка втрата інтересу тощо. Про це говорить відсторонений погляд, незацікавлений вираз обличчя. Діти не піклуються про партнера, прагнуть виконати завдання незалежно, забуваючи або ігноруючи установку на спільне рішення поставленого завдання. Іноді вони спілкуються відвернувшись, не утруднюючи себе взаємодією. Сприйняття інформації відрізняється поверховістю. Діти нетерпляче перебувають співрозмовника, що свідчить про недостат-

ність самоконтролю і веде до розпаду спільної діяльності. У мові дітей зустрічаються грубі аграматизми, вульгарні вирази.

Наступна підгрупа – це діти з низьким рівнем володіння універсальними комунікативними засобами. Відмінною її рисою є стійка недоброзичливість, негативізм, що виражається в хмурості або косих поглядах, неприв'ятності, схильності до гри на самоті. У стані збудження такі діти поведуться або неприродно весело, або неприйнятно агресивно, змушуючи партнера відмовитися від спільної діяльності. Висловлюючи невдоволення або незгоду, така дитина підвищує голос, називає іншого на прізвисько; виникають конфліктні ситуації. Однак, якщо вчасно надати дітям допомогу, навіть не вказуючи безпосередньо на негативні поведінкові прояви, то комунікація між дітьми налагоджується. Діти «добирають смаку» до виконання завдань. З'являються елементи змагання. Діти починають прислухатися до партнера. Успіх підвищує емоційний настрій. Організація спільної навчальної діяльності тут цілком можлива і містить у собі великі можливості для розвитку доброзичливості, уважності, старанності, шанобливого ставлення до однолітка й дорослого. Зокрема цікавий і старанно опрацьований матеріал такого роду можна знайти в дослідженні Р. Терещук [8].

Таким чином, корекційно-педагогічне формування комунікативних навичок у дошкільників із ЗНР є важливим завданням педагогіки. Із такими дітьми необхідно проводити планомірну роботу з обов'язковим залученням фахівців. Процес формування комунікативних навичок повинен будуватися з урахуванням провідної діяльності віку – ігрової, провідної форми спілкування, а саме – ситуативно-ділової, позаситуативно-пізнавальної.

І, відповідно до рівня сформованості мовних засобів, цей процес повинен проходити в кілька етапів.

Перший етап – роз'яснювально-мотиваційний. Його мета – формувати правильне розуміння алегоричного сенсу слів і виразів, знання правил їхнього вживання. Роботу можна починати з формування здатності розуміти зміст народних казок, емоційно на нього відгукуватися, вміти висловити своє ставлення до подій і героїв, а також оцінювати значення виразних засобів. Казки, підібрані для аналізу, повинні відрізнятися сюжетною цікавістю, яскравою характеристикою героїв, різноманітністю засобів мовної виразності та можливістю їхнього використання у своєму мовленні. У наступній бесіді необхідно акцентувати увагу на зображувально-виражальних засобах тексту, на ставлення героїв один до одного, їхній емоційний стан.

Другий етап – такий, що розвиває теоретично і практично. Мета його – формувати уявлення про мовні засоби, невербальні засоби, що допомагають створювати узагальнені й алегоричним образи. Тут виділяються наступні стадії.

Формування точності мовних висловлювань. Можна використовувати гру «Так – ні»: педагог пропонує правильну або неправильну характеристику казкового героя. Діти або погоджуються, або не погоджуються із цим твердженням, при цьому аргументують свою відповідь.

Формування засобів інтонаційної і лексичної виразності. Тут широко використовується переказ епізодів казок за ролями. Поступово діти освоюють уявлення про інтонацію як важливий засіб виразності, вчать передавати різні настрої голосом, висловлювати питання, спонукання, скаргу, прохання. Розвиває самостійність лексичної виразності гра типу «Як то кажуть»: дітям пропонується набір карток із зображенням лісу, поля тощо, до кожної картинки дитина підбирає відповідний епітет.

Формування невербальних засобів спілкування. Мета тут – навчити розуміти жести і мімічні рухи, які поєднуються або не поєднуються зі словесною інструкцією; тут важливе розуміння емоційного стану і вміння розповісти про нього. На цьому етапі можна використовувати такі ігри, в яких передбачається наслідування міміки і жестів дорослого (гра «Про що нам розповів мовчазний герой?»).

Формування вміння дітей працювати спільно. Мета тут – навчити дітей брати участь у колективних справах, вести діалог, не сваритися, залагоджувати конфлікт словами. Утім, даний етап не є самостійним, а входить складником у всі вищезазначені етапи: об'єднання дітей у групи, пари для вирішення будь-якої задачі тощо. Коли діти навчаться взаємодіяти з двома-трьома друзями, їм можна запропонувати об'єднатися для інших справ.

Третій етап – репродуктивно-творчий. Мета його – вчити адекватному, точному і логічному використанню образних слів і виразів, прислів'їв і приказок. Позиція дитини на даному етапі: імпровізатор, що вміє оцінювати виразну мову, зорієнтуватися в комунікативній ситуації.

Прийоми роботи, які можуть бути використані на третьому етапі: *творчі ігри-драматизації, театралізовані й режисерські ігри, постановка спектаклів дітьми, дітьми спільно з дорослими тощо.*

Висновки з даного дослідження і перспектива подальших розвідок у даному напрямі. Отож, спілкування – одна з основних умов розвитку дитини, найважливіший фактор формування її особистості, провідний вид діяльності людини, спрямованої на пізнання та оцінку самого себе за допомогою взаємодії з іншими людьми.

Нині не існує єдиної точки зору на співвідношення понять спілкування, комунікація, комунікативні компетенції. Однак можемо спостерігати переважну тенденцію використання слів «комунікативна компетенція» і «комунікативні навички (вміння)» як синонімів. Одночасно треба пам'ятати, що комунікативна компетенція включає в себе не тільки мовну (сам процес оволодіння мовою, її словниковим запасом, граматичною структурою тощо). Проте важливе й спілкування, засвоєння певного соціо-

культурного коду, орієнтованість на рішення практичних завдань (у т. ч. вирішення проблемних ситуацій тощо).

У дітей же із ЗНР формування комунікативних навичок відбувається з утрудненням: відзначаються труднощі, що виникають при переході до слова, обмеженість мовних засобів, наявність особливого звуко-жестового/ мімічного комплексу. Недорозвинення мовних засобів сприяє виникненню замкнутості, боязкості, нерішучості; породжує обмежену контактність, сповільнену включаємість у ситуацію спілкування, невміння підтримувати бесіду, вслухатися в чуже мовлення, у цілому ж – призводить до зниження психічної активності. Для формування комунікативних навичок у дошкільників із ЗНР необхідно використовувати прийоми ігрової, творчої терапії, створення позитивного емоційного ставлення дітей до процесу комунікації.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика. Вид. 2-ге, доп. Київ : Слово, 2015. 246 с.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Москва : АРКТИ, 2004. 168 с.
3. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва : Наука, 1982. 160 с.
4. Логопатопсихология : учеб. пособ. для студ. / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. Москва : ВЛАДОС, 2011. 462 с.
5. Садовникова О. М., Рау Е. Ю. Вариант логопсиходиагностичного аналізу групи дошкільників із заїканням. *Дефектологія*. 2001. № 2. С. 69–76.
6. Слинко О. А. До вивчення проблеми міжособистісних відносин дошкільнят з вадами мовлення. *Дефектологія*. 1992. № 1. С. 62–63.
7. Соботович Є. Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у

його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 2–11.

8. Терещук Р. К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинёв : Штиинца, 1989. 99 с.
9. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 72 с.

References

1. Bohush, A. M., & Havrysh, N. V. (2015). *Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriia i metodyka*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
2. Glukhov, V. P. (2004). *Formirovanie svyaznoi rechi detei doshkolnogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi*. Moskva: ARKTI [in Russian].
3. Zhinkin, N. I. (1982). *Rech kak provodnik informatsii*. Moskva: Nauka [in Russian].
4. Lalaevoi, R. I., & Shakhovskoi, S. N. (Eds.). (2011). *Logopatopsikhologiya: ucheb. posob. dlia stud.* Moskva: VLADOS [in Russian].
5. Sadovnykova, O. M., & Rau, E. Yu. (2001). Variant lohopsykhodiahnostychnoho analizu hrupy doshkilnykiv iz zaikanniam. *Defektolohiia*, 2, 69-76 [in Ukrainian].
6. Slynko, O. A. (1992). Do vyvchennia problemy mizhosobystisnykh vidnosyn doshkilniat z vadamy movlennia. *Defektolohiia*, 1, 62-63 [in Ukrainian].
7. Sobotovych, Ye. F. (2003). Kryterii otsiniuvannia movlennievoho rozvytku dytyny (u yoho leksychnii lantsi) na riznykh vikovykh etapakh. Normatyvni pokaznyky movlennievoho rozvytku (u yoho hramatychnii lantsi) dytyny doshkilnogo viku. *Defektolohiia*, 2, 2-11 [in Ukrainian].
8. Tereshchuk, R. K. (1989). *Obshchenie i izbiratelnye vzaimootnosheniia doshkolnikov*. Kishinev: Shtiintca [in Russian].
9. Trofymenko, L. I. (2014). *Diahnostyka ta korektsiia zahalnoho nedorozvytku movlennia u ditei doshkilnogo viku: navch.-metod. posib*. Kyiv: Instytut spetsialnoi pedahohiky NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 12.11.2019

Гончарук Елена. Формирование коммуникативных компетенций у дошкольников с общим недоразвитием речи.

А Рассмотрена проблема формирования коммуникативных компетенций у дошкольников с общим недоразвитием речи, подытожен коллективный научный опыт в этой сфере и структурирована система соответствующих практических рекомендаций. Обращено внимание на существование взаимообусловленности языковых и коммуникативных умений. Исследуются негативные последствия общего недоразвития речи на эмоциональное и психологическое состояние ребёнка дошкольного возраста, а также указаны пути преодоления этого кризисного явления.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; речевая патология; речевое развитие ребёнка дошкольного возраста

Honcharuk Olena. Formation of Communicative Competencies of Pre-schoolers with a General Speech Underdevelopment.

S The paper deals with the problem of formation of communicative competences of preschool children with general underdevelopment of language, summarizes the collective scientific experience in this field and structures a system of relevant practical recommendations. Attention is drawn to the presence of the interdependence of language and communication skills. The negative consequences of the general underdevelopment of speech for the emotional and psychological state of a pre-schooler are studied and ways to overcome this crisis are indicated.

Key words: general language development; language pathology; speech development of a child of preschool age

Гончарук Олена Миколаївна, доцентка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, заслужена артистка України

E-mail: olenagoncharuk@ukr.net



УДК 378.035:172.17

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6\(189\)-61-64](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6(189)-61-64)



Барно Олександр

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-9430-8134>

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНИНА ХХІ СТОЛІТТЯ – НАЦІОНАЛЬНА ПРОБЛЕМА УКРАЇНИ

А Розглянуто нові шляхи формування всебічно розвинутої особистості та проблеми, пов'язані з наступністю освітньої системи. Кожен науковець, кожен рівень освіти і майже кожен тип закладу освіти формулює свою мету виховання. Тому маємо значну кількість самоназв, самовизначень: «школа життєтворчості», «школа ментальності», «школа духовності», «школа віри», які загалом мало що додають до проблеми висунення мети. Усі сучасні суспільства перебувають у процесі трансформації, як і ми, тому в нинішніх умовах мета має формулюватися з перспективою, зверненням у майбутнє.

Ключові слова: реформування освіти; особистісно зорієнтований підхід; формування етичного потенціалу особистості; корекційне реформування; взаємоузгодженість; індивідуалізація

Актуальність проблеми. За С. Максимюк, сучасне реформування освіти й виховання відбувається у глибоко кризовому соціумі. Організація, зміст, форми та методи виховання швидше базуються на негативному, тобто кожен із учасників процесу добре уявляє собі, від чого потрібно відійти, і нечітко, а інколи й зовсім не уявляє, до чого треба просуватися. Це перший момент [5, с. 112–114].

Другий – те, що, цілком справедливо й закономірно зосереджуючи увагу на висуненні, обґрунтуванні й закріпленні нового змісту освіти, освітніх стандартів як першочергового завдання реформування освіти, ми значною мірою націлюємо її на розвиток інтелекту дитини, як і весь особистісно зорієнтований підхід, і нерідко не враховуємо в цьому процесі формування морального, етичного потенціалу особистості.

Третій – значний компонент кризового стану освітнього простору, а отже, й виховання, полягає в тому, що простір поділений нині за певними потоками, між якими існують протиріччя. Висунення на передній план нових типів закладів освіти, ідей формування національної еліти, закладів для обдарованих (що здебільшого є свідченням матеріальної забезпеченості батьків) відкинуло назад, залишило поза увагою загальноосвітню школу як наймасовіший заклад освіти. Інформаційне педагогічне поле, що існує в Україні, приділяє мало уваги цій школі, процесам, що в ній відбуваються. Загальноосвітня школа залишається на периферії нашої педагогічної свідомості, тому стан справ у ній сягає нижче критичної позначки.

Крім того, нині стає системою, коли школа ігнорує початковий етап прилучення дитини до знань. Від початкового етапу, від форм, засобів і методів прилучення дитини до шкільної культури багато в чому залежить напрям формування особистості, «радість пізнання», успіх в ініціації її до культури. Цей процес є ще одним, усвідомленим далеко не всіма, свідченням кризового стану освіти [3].

Четвертий – найзначніший показник кризового стану виховання. Нині заклади загальної середньої та вищої освіти є далеко не визначальними джерелами, чинниками процесу виховання. Нині ситуація така, що правомірно говорити про глибоку моральну кризу всього суспільства, а не лише молоді. Зростання злочинності перевершило вже всі можливі межі. Негативні емоції, ненависть, злоба, заздрощі, агресія – типові для повсякденного життя. Експлуатація інститутів сексу в засобах масової інформації, а також різних форм насилля, жахів і страхів, апологія стихійного й ірраціонального в людині прямо екстраполюються на дитину, вживлюються в її психіку, яка вважає цей стан нормальним, бо іншого не знає: вона вже виросла в деформованому, зміщеному, «неправильному суспільстві».

Ці чинники, хочемо ми того чи ні, значно більше впливають на дітей, молодь, ніж учитель, викладач, який із легкістю полишає дітей у будь-якій ситуації, керуючись особистими інтересами, вимогами, правами й заручаючись при цьому підтримкою батьків, котрим здебільшого також нині не до виховання.

Ця апокаліптична картина не закликає до того, щоб опустити руки й нічого не робити. Бо діти ростуть сьогодні, й виховання не можна відкласти на «потім», коли будуть створені найсприятливіші умови – економічні, соціальні, політичні та й педагогічні. І нині багато вчителів, директорів шкіл, науковців самовіддано працюють задля виховання дітей і молоді й досягають хороших результатів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема національного, громадянського та патріотичного формування громадянина України розкривається в працях О. Вишневського, П. Ігнатенка, І. Кучинської, Б. Мельниченко, О. Пометун, В. Поплужного, Ю. Римаренка, О. Сухомлинської та ін. Значна роль у розробленні сучасної системи виховання особистості належить І. Беху [1], за переконанням якого пріоритетними напрямками вітчизняної науки й практики є особистісно зорієнтоване виховання національно свідомого громадянина-патріота. Формування духовних цінностей у сучасній вищій школі засобами гуманітарних наук розглядав А. Ярошенко [11].

Мета статті. Погоджуючись із С. Максимюк [5], подивимось на теорію та практику виховання в освітньому просторі України крізь призму сучасного процесу реформування освіти, який є неоднозначним і нерівномірним, певним чином типізуючи й класифікуючи з процесами, що відбуваються в усіх посткомуністичних країнах. Його можна поділити на чотири категорії: корекційні, модернізуючі, структурні та системні реформи.

Корекційне реформування (на рівні закладів освіти) відбувається в усьому освітньому просторі України, коли в організацію і зміст виховання вносяться різні зміни, уточнення, модифікації, корекції.

Модернізуючі реформи (на рівні освітнього простору) полягають у виробленні й застосуванні нових програм, підручників, курсів дидактики, нового забезпечення в застосуванні нових методів виховання. Цей процес відбувається дуже нерівномірно серед різних рівнів навчання, типів шкіл. Наприклад, нові типи шкіл значно більше просунулися в застосуванні нових програм, підручників, методів, але навіть у рамках одного закладу цей процес також нерівномірний: ширше й більше використовуються нові програми, підручники й значно менше – нові методи виховання [9, с. 202–204].

Структурні реформи (на рівні Міністерства освіти і науки) – це зміни в термінах навчання і виховання, створення нових закладів, еволюція, якісні зміни, взаємозв'язок і взаємоузгодженість між різними рівнями й різними типами освіти й виховання, між різними дипломами. Ці структурні реформи в нас задекларовані, проголошені, але ще мало скоординовані. Нині відбувається процес структурних реформ, який певною мірою вже тяжіє до перманентності.

Системне реформування (на рівні держави) – це справжня зміна освітньо-виховної парадигми, що доко-

рінним чином змінює не лише систему виховання як культурно-духовний феномен суспільства, а й ставить нову мету, завдання, кінцеві цілі виховання у взаємозв'язку й взаємозалежності з функціонуванням соціальної системи, її правового забезпечення, перегляду й визначення нової ролі держави у вихованні, у справжній децентралізації, в організації виховної системи згідно з новими принципами функціонування економіки, встановленням контролю за якістю й ефективністю діяльності системи, її відповідальністю перед суспільством, громадськістю.

Із цього переліку цілком очевидно, що системне реформування є нині швидше завданням, ніж станом справ. Але й у ньому маємо певні позитивні зрушення – деполітизація системи, вільний вибір і певна її децентралізація.

Системні реформи передбачають зміну мети виховання, її чітке визначення, розгляд завдань і кінцевих результатів виховного процесу. У сучасному освітньому просторі України це найактуальніша проблема.

Мета, що була задекларована у Державній національній програмі «Освіта («Україна XXI століття»), багатослівна, загальна й асоціюється із завданнями: «...набуття новим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнародних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності, особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури» [2]. Як бачимо, це формулювання, крім національної спрямованості, не відрізняється від класичного радянського формулювання – формування всебічно розвиненої, гармонійної особистості, яке у свою чергу, було запозичене в попередників: тут відсутнє визначення загальної мети виховання.

У новій редакції Закону України «Про освіту» [8] кожна структурна одиниця освіти має свою мету. Нині кожен науковець, кожен рівень освіти і майже кожен тип закладу освіти формулює свою мету виховання. Тому маємо значну кількість самоназв, самовизначень: «школа життєтворчості», «школа ментальності», «школа духовності», «школа віри», які загалом мало що додають до проблеми висунення мети. Усі сучасні суспільства перебувають у процесі трансформації, як і ми, тому в нинішніх умовах мета має формулюватися з перспективою, зверненням у майбутнє.

Можна сказати, що мета, місія виховання повинна полягати: 1) у передаванні культурних цінностей; 2) у підготовці молоді до інтеграції в суспільство; 3) у нівелюванні, зменшенні соціальної нерівності.

Тісно до мети долучаються завдання виховання, виховні детермінанти. Головне завдання освіти будь-яких рівнів – це виховання людини-громадянина.

Головна мета української системи освіти згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті – «Створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, яке здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянської освіти» [6].

Залишаються актуальними для освітнього процесу гуманізація, гуманітаризація, індивідуалізація, демократизація, навчання вмінню працювати в групі, звернення до суспільних цінностей.

Нині дуже багато досліджується, говориться, рекламується, закликається до ідей саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення – в аспекті індивідуалізації й диференціації навчання. Складається враження, що цей саморозвиток визначається як самоціль.

Як зазначає означений вище автор, говорячи про цілі й цінності в площині виховання, закономірно переходимо до ширшої науково-практичної проблеми – проблеми національної ідеї, національної педагогіки, національного виховання.

Нині існує ціла палітра поглядів на ці проблеми: під національним вихованням розуміють і суто українські ціннісні орієнтації й імперативи, і полікультурне, й глобальне виховання, і виховання з орієнтацією на загальноєвропейські цінності, і діалогічність культурних цінностей, і лицарське, козацьке виховання тощо. Ці погляди втілюються в практику роботи окремих шкіл, в організацію і методику освітнього процесу. Це – розвиток за ціннісними орієнтаціями [там само].

Громадянське виховання виступає першочерговим завданням, бо є інтегративним саме по собі та інтегруючим за своєю спрямованістю. Проблеми громадянського виховання актуальні для всіх країн Європи, світу, але в Україні, що робить спроби побудувати демократичне суспільство, вони особливо значущі. Цю тонку й складну справу – виховання громадянськості – можна розглядати лише у зв'язку з умовами життя того народу, для якого воно призначається, з його традиціями, сімейними і суспільними, державними й громадськими інституціями, соціальними вимогами.

Громадянськість інтегрує в собі виховання «поваги до батьків дитини, її культурної самобутності, мови і національних цінностей країни, у якій дитина живе, до країни, її походження та до цивілізацій, відмінних від її власної» (ст. 29 Конвенції про права дитини [4]), тобто людини-патріота, яка намагається в розумних межах об'єднати власні інтереси з інтересами держави, суспільства, інших людей, яка розуміє, що реальна орієнтація людини є орієнтацією на неперервний наступальний суспільний й особистісний розвиток у рамках соціального миру, справедливості, повної рівності у правах і можливостях відносно диференційованого розподілу благ відповідно до затраченої праці, її кількості, якості й кваліфікації працівника.

Принципи гуманістичного виховання – активності, соціальної творчості, колективності, розвивального виховання, проблемності, мотиваційності, індивідуалізації, цілісності, опори на провідну діяльність, єдність виховного середовища – це система координат, яка розширюється, доповнюється, довізначається на основі вибору й відбору, конкретизації ефективніших виховних стратегій і технологій, з урахуванням регіональних, місцевих умов, віку, статі дітей, рівня їхнього інтелектуального, морального, фізичного й естетичного розвитку.

Скільки б ми не говорили про саморозвиток, самовдосконалення дитини, однак при нинішньому стані справ учитель залишається ключовою, визначальною фігурою у виховному процесі.

Моральність – основа вихованості, стрижень, на який нанизуються різні прояви життєдіяльності; це добродійство; це соціально-культурний зміст психіки людини. Як стати моральним, якими інструментами впливати на психіку, щоб спрямувати особистість?

Потрібно уважно розглядати вчинки. Точного, надійного, зручного інструмента для визначення результатів виховної діяльності й досі не створено. Зроблено лише слабкі спроби діагностувати моральну вихованість учнів за допомогою кількісної оцінки (і то на одному ступені школи). Цього немає ні в нас, ні за кордоном. Потрібно, перш за все, визначитися, у чому проявляється моральність у повсякденному житті – у намірах, судженнях, учинках. Але наміри мають внутрішній характер, судження також, тому за ними лише частково можна судити про моральність особистості [7].

Найбільш інформаційно багатим змістом відрізняються вчинки, дії. Вони повинні стати головним предметом вивчення. Яка ж головна ознака моральності вчинків? Відповідь одна – повага людини до людини – це стрижень, на який нанизуються всі вчинки. Як виявити моральність? Це можна зробити в сім'ї, на вулиці, у дружній компанії, у громадському транспорті, а найкраще – в учнівських (студентських) колективах. Масова оцінка, судження є найоб'єктивнішими.

Висновки. Отже, світова і вітчизняна науки і практика поступово накопичують вимірювальний інструментарій, який дозволяє виразити кількісною мірою всі чотири цільові установки (знання, творчість, моральність, фізичне здоров'я). У той же час усі дослідження носять стихійний характер, не об'єднані спільним завданням – сформулювати всебічно розвинену особистість. Нові шляхи формування особистості розроблені в основному на верхньому ступені освіти і практично не розповсюджуються на дошкільний вік і початкову школу, де закладаються основи всебічного розвитку, самовдосконалення [10].

Інструментарій розрізнений і не узгоджений з метою – забезпечити наскрізність, наступність на всіх ступенях освіти та створення сильного мотиваційного механізму досягнення цілей.

 **Список використаних джерел**

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 3 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1. 278 с., Кн. 2. 342 с.; Кн. 3. 2017. 272 с.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Київ : Радуга, 1994. 61 с.
3. Коберник Г. Особливості застосування інтерактивних технологій навчання. *Початкова школа*. 2017. № 12. С. 13–15.
4. Конвенція про права дитини від 20.11.1989 р. *Зібрання чинних міжнародних договорів України*. 1990. № 1. С. 205.
5. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2015. 667 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті. Київ : Шкільний світ, 2002. URL: <https://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
7. Нравственность для XXI века : сб. ст. / [под ред. Ю. М. Антоняна]. Москва : Аспект Пресс, 2018. 288 с.
8. *Про освіту*. Верховна Рада України; Закон від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. Москва : Народное образование, 2018. 256 с.
10. Сучасний урок. Інтерактивні технології : наук.-метод. посіб. / за ред О. І. Пометун. Київ : А.С.К., 2015. 192 с.
11. Ярошенко А. О. Формування духовних цінностей в сучасній вищій школі засобами гуманітарних наук : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.13. Київ, 2013. 20 с.

 **References**

1. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti* (Vol. 1-3). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. *Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» («Ukraina XXI stolittia»)* (1994). Kyiv: Raduha [in Ukrainian].
3. Kobernik, G. (2017). Peculiarities of application of interactive learning technologies. *Elementary school*, 12, 13-15 [in Ukrainian].
4. *Konventsia pro prava dytyny vid 20.11.1989 r.* (1990). *Zibrannia chynnykh mizhnarodnykh dohovoriv Ukrainy*, 1, 205 [in Ukrainian].
5. Maksymyuk, S. P. (2015). *Pedahohika: navch. posib.* Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
6. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy v XXI stolitti* (2002). Kyiv: Shkilnyi svit. Retrieved from <https://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> [in Ukrainian].
7. Antoniana, Yu. M. (Ed.). (2018). *Nravstvennost dlia XXI veka: sb. st.* Moskva: Aspekt Press [in Russian].
8. *Pro osvitu.* Verkhovna Rada Ukrainy; Zakon vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
9. Selevko, H. K. (2018). *Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii: ucheb. posob.* Moskva: Narodnoe obrazovanye [in Russian].
10. Pometun, O. I. (Ed.). (2015). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnologii: nauk.-matod. posib.* Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
11. Yaroshenko, A. O. (2013). *Formuvannia dukhovnykh tsinnosti v suchasni vyshchii shkoli zasobamy humanitarnykh nauk.* (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 07.10.2019

Барно Александр. Формирование гражданина XXI века – национальная проблема Украины.

А *Рассмотрены новые пути формирования разносторонне развитой личности и проблемы, связанные с преемственностью просветительской системы. Каждый учёный, каждый уровень образования и почти каждый тип учебного заведения формулирует свою цель воспитания. Поэтому имеем значительное количество самоназваний, самоопределений: «школа жизне-творчества», «школа ментальности», «школа духовности», «школа веры», которые в целом мало что добавляют к проблеме выдвигания цели. Все современные общества находятся в процессе трансформации, как и мы, поэтому в нынешних условиях цель должна формулироваться с перспективой, обращением в будущее.*

Ключевые слова: реформирование образования; личностно ориентированный подход; формирование нравственного потенциала личности; коррекционное реформирование; взаимосогласованность; индивидуализация

Barno Oleksandr. Forming a Citizen of the 21st Century is a National Challenge for Ukraine.

С *New ways of forming a personality and problems associated with the succession of the educational system are considered. Every scientist, every level of education and almost every type of educational institution formulates its purpose of education. Therefore, we have a considerable number of self-names, self-definitions: «school of life-creation», «school of mentality», «school of spirituality», «school of faith», which in general add little to the problem of goal-seeking. All modern societies are in the process of transformation, just as we are, so in the present circumstances, the goal must be formulated with a perspective, a turning to the future.*

Key words: education reform; personality-oriented approach; formation of ethical potential of the individual; correctional reform; mutual consistency; individualization

Барно Олександр Миколайович, доктор педагогічних наук, професор кафедри фізичної реабілітації Приватного закладу вищої освіти «Міжнародний класичний університет імені Пилипа Орлика»

E-mail: barno.aleksandr@ukr.net



УДК 786.8

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6\(189\)-65-68](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-6(189)-65-68)



Лузан Олександр
Самолук Вадим

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-2935-9792>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-1442-5272>

ТВОРИ ДЛЯ БАЯНУ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

А Розглянуто особливості розвитку баянного репертуару в творчості вітчизняних композиторів. Окреслено провідні тенденції, що пов'язані з рухом від обробок народних пісень і перекладень інших творів для баяну до повноцінного оригінального репертуару. У жанрі баянного концерту прослідковано наявність фольклорно-романтичних моделей і творів авангардного спрямування, де баян соло супроводжується симфонічним оркестром, а не оркестром народних інструментів. Розвиток виконавської майстерності пов'язаний із вимогою зростання ролі баяніста як співтворця композитора. Твори сучасних композиторів характеризуються виникненням нових прийомів гри та трансформацією ролі баяна.

Ключові слова: баян; композитор; репертуар; виконавець; концерт

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Провідне значення для формування майстерності виконавця має репертуар, який він виконує. Народно-інструментальне ансамблеве та оркестрове виконавство протягом першої половини ХХ століття було здебільшого орієнтоване на виконання не оригінальних творів, а обробок фольклорних джерел. Даний етап розвитку музичної культури супроводжувався аматорським музикуванням і поступовим формуванням професійного. Наступним кроком, без якого б неможливим був би вихід на якісно новий рівень у сфері виконавства, стає виникнення оригінальних творів для інструментів соло, а також концертів для народних інструментів у супроводі оркестру. Малодослідженим є питання особливостей формування та еволюції творів для баяну українських композиторів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років виникла особлива увага до сфери баянного виконавства з боку дослідників. Композиторська інтерпретація жанру баянного концерту представлена в творчості А. Гайдена, досліджується в праці Н. Башмакова, В. Мушинського. Специфіка жанру концерту для баяна з оркестром аналізується в роботах А. Лебедева. Перекладення баянних творів для акордеона згадуються в роботі Г. Олексів. Сучасні погляди та перспективи розвитку молодшої генерації авторів-виконавців баяністів-акордеоністів України викладено в праці таких авторів, як А. Душний, Б. Пиц, В. Шафета. Артистичний

універсум музиканта-інструменталіста виділено в якості предмета дослідження вітчизняним автором І. Єргієвим. Технічні можливості сучасного баяна окреслюються в роботі С. Карася. Питання баянного виконавства виділяються в праці Н. Остапчук.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Серед розробок сучасних мистецтвознавців мало уваги приділено дослідженню шляхів розвитку баянного репертуару в творчості вітчизняних композиторів.

Метою статті є висвітлення історичних етапів, пов'язаних із формуванням репертуару для баяну. Завданням дослідження виступає виділення особливостей розвитку даного масиву баянних творів, окреслення основних напрямів трансформації баянного концерту та специфіки трактування інструменту в сучасній академічній музичній практиці.

Викладення основного матеріалу дослідження. Баянне виконавство сьогодення демонструє достатньо високий рівень розвитку майстерності. Даний інструмент, що набув розповсюдження у вітчизняному просторі ХХ століття, не втрачає своєї актуальності. «Сучасний концертний баян із точки зору самотності й різноманітності індивідуальних художньо-виражальних можливостей нині виявляється одним із найпрогресивніших аналогів у родині акустичних музичних інструментів. Сучасні вітчизняні та зарубіжні композитори все частіше обирають саме багатотембровий концертний

баян для втілення найактуальніших ідей і художніх концепцій у своїй творчості» [8, с. 446–447]. Якщо говорити про початок минулого століття, то баян був учасником оркестру народних інструментів. Репертуар таких оркестрів у переважній більшості складався з обробок народних пісень. Подібна ситуація склалась через низку чинників соціального, історичного, культурного характеру. «Історично зумовлене, а тому постійне місце в баянній виконавській практиці займав і займає жанр оброблення народної пісні. На час формування самого інструмента фольклорно-пісенні та інструментальні жанри слугували атрибутом у заповненні музичного побуту» [4, с. 60]. Інтерес до баяну зумовлений універсальністю інструменту, його широкими виконавськими можливостями та здатністю виконувати музичний матеріал будь-якої складності. Сучасний автор С. Карась відзначає, що подібний рівень було опановано за рахунок зміни конструкції інструменту на сучасну, а також завдяки появі великої амплітуди «художньо виражальних, технічних і тембровакустичних якостей у поєднанні з напрацьованим потужним арсеналом специфічно виконавських засобів» [4, с. 60].

Оригінальні авторські твори були пов'язані з використанням баяну у сольному, ансамблевому та оркестровому звучанні. Досить швидко почали виникати твори для баяну у супроводі оркестру. Причому нерідко композитори використовують потенціал оркестру народних інструментів, обираючи саме його для супроводу баяну соло. На думку А. Лебедева, вибір масштабних жанрів, у тому числі концертів, був зумовлений тим, що він дозволяв реалізувати установки, які поширювались у 30-х роках ХХ століття. Зокрема, це стосувалось прагнення до монументалізму, що краще виражалось у концертному жанрі. «Концерт як ніякий інший жанр відповідав подібній установці, оскільки в зображенні картин соціалістичної дійсності дозволяв активно застосовувати засоби концертної віртуозності, тембрових зіставлень, кантиленні прийоми. Блискучий інструменталізм приваблював тим, що ефектно контрастував із ліричними епізодами, і саме це використовували в першу чергу вітчизняні автори» [6, с. 112].

Надзвичайно багато творів для баяну з оркестром у творчості вітчизняних і російських композиторів почали виникати у зв'язку з розвитком баянних виконавських шкіл. Велику роль відіграло становлення плеяди композиторів-баяністів, які писали свої твори, орієнтуючись на власні виконавські можливості та маючи чітке уявлення про той потенціал, яким володіє даний інструмент. «Високий рівень сучасного українського баянного мистецтва спонукав багатьох виконавців-баяністів до музичної творчості. За останні десятиліття значно розширився арсенал оригінальних творів для баяна» [7, с. 84]. Звертаються до баяну у своїй творчості чима-

ло композиторів, зокрема це – В. Власов, А. Гайдено, В. Зубицький, А. Онуфрієнко, В. Рунчак та низка інших авторів. Чимало з них приділяють увагу у своїй творчості не лише мініатюрам, а й масштабнішим творам. Специфіка оркестрового стилю в ранніх баянних концертах пов'язана з використанням своєрідного оркестрового складу – оркестру народних інструментів. Для таких концертів притаманний часто лірико-епічний характер, який реалізується в традиціях романтичного світогляду. Наступним кроком після написання концертів для баяну у супроводі оркестру народних інструментів виступає створення опусів, де оркестр замінюється на симфонічний. Поступово формується принципово інший підхід до трактування соло інструменту та оркестру, де висувається великий простір для творчості, що супроводжується новаціями у прийомах гри. Виникає «друга гілка жанру, в якій проблеми оркестрового стилю вирішуються в руслі масштабного симфонізму й актуальних тенденцій академічної музики. Солюючий інструмент тут позиціонується не як атрибут народно-інструментальної культури, а як універсальний камерно-академічний інструмент» [5, с. 239]. Нерідко композитори експериментують із виконавським складом, обираючи для супроводу не великий симфонічний оркестр, а більш камерні склади. Подібна ознака виступає проявом творчого підходу до жанру та свободи його трансформування.

Серед творів, які можна віднести до романтичного напрямку, варто виділити концерт для баяну з оркестром №1 Анатолія Гайдена. Його твір викладено в традиції, закладеній у попередній музичній культурі. Зокрема, він намагається створювати власні опуси, апелюючи до двох провідних ознак: тематизму, що має фольклорне коріння, який розростається у творі за посередництвом поєднання принципів класицизму та романтизму. «Міцна опора на традиції української музики, пов'язані з перетворенням фольклору (неофольклоризм); моделювання класико-романтичних принципів у широкій області формоутворення, гармонії та фактури, в їхньому сучасному представленні (неокласицизм)» [1, с. 10]. Загалом Гайдено неодноразово звертався у своїй творчості до концертного жанру, адже, окрім першого баянного концерту, перша редакція якого виникає ще в 1974 році, у нього є також другий баянний концерт і концерт «Ессе Номо» для акордеона і струнного квартету, що створені у 2000 році. Баян у творах композитора розкривається як різноплановий інструмент, причому наочним є прекрасне ним володіння композитором. Це проявляється у багатстві виразних виконавських прийомів, які дозволяють проявитись майстерності баяніста. «Різноманітність фактури партії солюючого інструмента у поєднанні з майстерним використанням специфічних прийомів гри (тремоло міхом, гармонічні та мелодичні фігурації, інтонаційна будова пасажів) демонструє глибоке знання

баянної специфіки та вигідно презентує ресурс виражальних можливостей цього академічного інструмента» [1, с. 14].

Твори для баяну з оркестром, написані протягом останніх десятиліть характеризуються високими вимогами до виконавців. Композитори розраховують на розширення можливостей баяністів, потребуючи залучення творчого начала у виконавський процес. Причому відбувається зміщення акценту, пов'язаного зі сприйняттям інструменту, адже досить часто тепер підкреслюється не мелодичне, а ударне та шумове начало баяну. «Семантичне поле модерної музики внесло в баянну техніку незадіяні до цього часу виконавські резерви, що пов'язані з розвитком та збагаченням елементів музичної мови, з акцентом на звукоколеристиці, зростанням ролі ударно-шумових ефектів, експериментами з тембродинамікою, акустичними можливостями інструмента» [4, с. 61]. Низка дослідників відмічають можливість говорити про виникнення нового підходу для формування баянних творів, який передбачає не лише творчість композитора, а й активну співтворчість виконавців. На думку І. Єрґієва її можна трактувати як цілісний артистичний комплекс, де наявний не лише аудіальний компонент, а й візуально-театралізований. Це – «унікальний творчий артистично-театральний комплекс, який полягає в єдності виконавсько-композиторської ініціативи у створенні оригінальних композицій для баяна як «музики для слухання» і «перегляду» із включенням тембро-сонорних баянних ефектів – носіїв архетипних смислів музики поставангардного стилю» [3, с. 357]. Відбувається розширення діапазону інтерпретаційної парадигми, адже є синтез композиторської і виконавської творчості, який посилює вплив музики на слухача. Варто відзначити, що молода генерація композиторів-баяністів досить часто прагне синтезувати здобутки академічної музичної школи з естрадною, створюючи такі зразки творів для баяну, які були б розраховані на досить широку слухачську аудиторію. Так, у творчості молодого композитора Ярослава Олексіва є вальс-мюзет для двох баянів з оркестром. Чимало композиторів пишуть твори, що виступають продовженням традиції використання баяну чи акордеону в музиці більш естрадного спрямування, яка була представлена в творчості А. П'яццоли та Р. Гальяно. Така специфіка творчості зумовлена поширенням ідей постмодернізму, для якого притаманна колажність, цитатність, полістильовий характер мови. Крім цього, у творах даних композиторів здійснюється спроба поєднати здобутки різних культурних традицій. Соціокультурну обумовленість творчості молодих композиторів відзначено в праці А. Душного. «Молода генерація творців, домагаючись самореалізації у світі несприятливому для академічної музики, веде активний пошук синтезу класичних здобутків із сучасною стилістикою, намагається працювати як для потреб музично-професійних, так і широкого

кола слухачів і поціновувачів баяна-акордеона» [2, с. 102]. Важливе значення відіграє зв'язок композиторської творчості з виконавською практикою. Виникнення конкурсів виконавства на народних інструментах стимулювало потребу написання оригінальних творів. Зокрема, починаючи з 1990-х рр. в українському музичному просторі набув розвитку конкурсний і фестивальний рух. Починають виникати такі ініціативи, як «АссоHoliday», «Кубок Кривбасу», «Perpetuum mobile», «Провесінь», «Візерунки Прикарпаття», «Зірки баяна на Запоріжжі», «Бурштинові нотки», «Грудневі вечори баянної музики», «АССО-Дебют». Ці проекти є фестивалями та конкурсами міжнародного рівня, які дозволяють говорити про високий рівень виконавської майстерності вітчизняних музикантів і спроможність гідно представляти Україну на міжнародному рівні. Окрім цього, у низці конкурсів упроваджуються такі номінації, що сприяють розвитку композиторської творчості саме серед виконавців-баяністів. Мова йде про міжнародний конкурс «Perpetuum mobile», де була започаткована номінація «Автори-виконавці на баяні-акордеоні». Подібна ініціатива дозволяє популяризувати найкращі зразки нових творів шляхом включення до нотних збірок, які згодом поширюються серед виконавців.

Висновки з даного дослідження. Баянний репертуар зазнав чималих змін. На ранньому етапі виникає низка творів, де баян виступає складником оркестру народних інструментів. Розповсюдженими є оброблення народних пісень і перекладення вже відомих творів. Згодом починає виникати оригінальний репертуар, де представлені сольні, ансамблеві твори, а також масштабні твори, як от концерти для баяну з оркестром. Динаміка руху жанру баянного концерту може бути представлена як рух від фольклорно-романтичних зразків до авангардних. Розвиток баянного репертуару стає відповіддю на зростання рівня виконавської майстерності. Сучасні баянні твори розраховані на виконавців, які створюють цілісний аудіовізуальний, часом дещо театралізований виступ. Нерідко твори композиторів-баяністів, у тому числі представників молодшої генерації, пов'язані із синтезуванням традицій академічної та естрадної музичної традиції.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні баянних творів українських композиторів естрадного спрямування.

Список використаних джерел

1. Башмакова Н. В., Мушинський В. В. Концерт для баяна з оркестром № 1 Анатолія Гайденка: аспекти композиторської інтерпретації жанру. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*. Дніпро : ГРАНІ, 2017. Вип. 13. С. 5–15.
2. Душний А., Пиц Б., Шафета В. Молода генерація авторів-виконавців баяністів-акордеоністів України: сучасні погляди та перспективи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 5. С. 94–103.
3. Єрґієв І. Д. Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ – початку ХХІ століття : дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.03. Одеська національна музична академія імені А. В. Нежданової. Одеса, 2016. 454 с.
4. Карась С. Технічні можливості сучасного баяна (акордеона). *Молодь і ринок*. 2011. № 7. С. 58–62.

5. Лебедев А. Е. Жанр концерта для баяна с оркестром в отечественной музыке: проблемы оркестрового стиля. *Проблемы музыкальной науки*. 2013. № 1 (12). С. 238–242.
6. Лебедев А. Е. Концерт для баяна с оркестром: к проблеме генезиса жанра. *Вестник ЧГАКИ*. 2012. № 3 (31). С. 112–115.
7. Олексів Г. Перекладення баянних творів для акордеона: «Концерт» для баяна з оркестром Ярослава Олексіва. *Українська музика*. 2018. № 2. С. 83–90.
8. Остапчук Н. М. Баянно-акордеонне виконавство в сучасному музичному просторі України. *Мистецтвознавчі записки*. 2018. Вип. 33. С. 442–448.
3. Ierhiiev, I. D. (2016). Artystychnyi universum muzykanta-instrumentalysta kintsia XX – pochatku XXI stolittia. (D diss.). Odesa [in Ukrainian].
4. Karas, S. (2011). Tekhnichni mozhyvosti suchasnoho baiana (akordeona). *Molod i ryнок*, 7, 58-62 [in Ukrainian].
5. Lebedev, A. E. (2013). Zhanr koncerta dlja bajana s orkestrom v otechestvennoj muzyke: problemy orkestravogo stilja. *Problemy muzykal'noj nauki*, 1 (12), 238-242 [in Russian].
6. Lebedev, A. E. (2012). Koncert dlja bajana s orkestrom: k probleme genезisa zhanra. *Vestnik ChGAKI*, 3 (31), 112-115 [in Russian].
7. Olexiv, H. (2018). Perekladennia baiannykh tvoriv dlja akordeona: "Kontsert" dlja baiana z orkestrom Yaroslava Olexsiva. *Ukrainska muzyka*, 2, 83-90 [in Ukrainian].
8. Ostapchuk, N. M. (2018). Baianno-akordeonne vykonavstvo v suchasnomu muzychnomu prostori Ukrainy. *Mystetstvoznavchi zapysky*, 33, 442-448 [in Ukrainian].



References

1. Bashmakova, N. V., & Mushynskiy, V. V. (2017). Kontsert dlja baiana z orkestrom № 1 Anatoliiia Haidenka: aspekty kompozytorskoj interpretatsii zhanru. *Muzykoznavcha dumka Dnipropetrovshchyny*, 13, 5-15 [in Ukrainian].
2. Dushnyi, A., Pyts, B., & Shafeta, V. (2013). Moloda heneratsiia avtoriv-vykonavtsiv baiannistiv-akordeonistiv Ukrainy: suchasni pohliady ta perspektyvy. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 5, 94-103 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 04.11.2019

Лузан Александр, Самолюк Вадим. Произведения для баяна украинских композиторов: история и современность.

Ⓐ *Рассмотрены особенности развития баянного репертуара в творчестве отечественных композиторов. Определены ведущие тенденции, связанные с движением от обработок народных песен и переложений других произведений для баяна к оригинальному репертуару. В жанре баянного концерта прослежено наличие фольклорно-романтических моделей и произведений авангардного направления, где баян соло сопровождается симфоническим оркестром, а не оркестром народных инструментов. Развитие исполнительского мастерства связано с требованием возрастания роли баяниста как со-творца композитора. Произведения современных композиторов характеризуются возникновением новых приёмов игры и трансформацией роли баяна.*

Ключевые слова: баян; композитор; репертуар; исполнитель; концерт

Luzan Oleksandr, Samoliuk Vadym. Works for the Bayan of Ukrainian Composers: History and Modernity.

Ⓢ *The features of the development of the bayan repertoire in the works of domestic composers are considered. The leading tendencies associated with the movement from folk song arrangements and transcriptions of other works for bayan to the original repertoire are identified. In the bayan concert genre, the presence of folklore-romantic models and works of a more avant-garde direction is traced, where the solo bayan is accompanied by a symphony orchestra, not an orchestra of folk instruments. The development of performing skills is associated with the requirement to increase the role of the accordion player as a co-creator of the composer. The works of modern composers are characterized by the emergence of new techniques of the performance and transformation of the role of the bayan.*

Key words: bayan; composer; repertoire; performer; concert

Лузан Олександр Володимирович, концертмейстер кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

E-mail: san_bayan@ukr.net

Самолюк Вадим Михайлович, концертмейстер кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

E-mail: VSamoliuk@ukr.net



СПЕЦИФІКА РОБОТИ З ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ У СУЧАСНИХ МИСТЕЦЬКИХ УМОВАХ

А Представлено шляхи модернізації роботи з хоровими колективами, які зумовлені умовами розвитку сучасного культурно-мистецького простору. Внаслідок поступової відмови від державного фінансування у хорових колективах необхідно впроваджувати нові стратегії, які були скеровані з урахуванням запитів вітчизняної аудиторії. Наростає інтерес до театралізованих форм, які б дозволяли представити хорові твори у синтезі зі сценічним рухом, освітленням, драматичною грою. Реалізація даних проєктів можлива за умови залучення до створення концертних програм хорових колективів режисерів, хореографів-постановників. Нагальною потребою є виконання творів, які відносяться до різних стилів музичного мистецтва, а також упровадження театральної освіченості при підготовці хорових диригентів.

Ключові слова: хоровий колектив; хор; диригент; театралізовані форми; сценічний рух

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Хорове виконавство є невід'ємним компонентом розвитку української культури сьогодення. Воно має давнє коріння та продовжує відігравати важливу роль у практиці сьогодення. Низка хорових традицій, що сформувались протягом століть залишаються незмінними та зберігають свою актуальність. Проте процес роботи з хоровим колективом в умовах сьогодення вимагає перегляду методичних підходів і набуття нових мистецьких і художньо-естетичних орієнтирів. Нагальним питанням постає переосмислення та певна трансформація методики роботи з хором, оновлення принципів із солістами, тих основ, на які треба звертати увагу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Вітчизняний дискурс гостро реагує на зміни наративів розвитку культурного простору, що проявляється у зверненні уваги до питань зміни векторів хорового виконавства. Зокрема необхідність упровадження театральної педагогіки в системі диригентсько-хорової підготовки студентів піднімається в праці С. Іригіної. Особистісні та професійні якості, якими має володіти сучасний хормейстер, окреслюються такою авторкою як О. Прокулевич. Питання трансформації аудіо-візуальних параметрів сценічного простору в мистецькій діяльності хорових колективів та атрибути хорової театралізації аналізуються О. Дондик та Я. Кириленко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значні досягнення вітчизняних дослідників, які пов'язані з висвітленням можливих стратегій розвитку хорового виконавства, низка питань залишаються недостатньо дослідженими та такими, що потребують системного викладу.

Метою статті виступає виокремлення специфіки роботи з хоровим колективом із огляду на ті тенденції,

що простежуються в сучасному українському культурно-мистецькому просторі. Дана мета розкривається у виокремленні важливості взаємозв'язку між запитом глядацької аудиторії та тим культурним продуктом, що створюється в останні десятиліття.

Викладення основного матеріалу дослідження. В українському мистецькому просторі нині функціонує чимало хорових колективів. Їхня діяльність здебільшого пов'язана з виконанням музики фольклорного та академічного спрямування. В останні роки почали змінюватись пріоритети публіки, що надаються в першу чергу естрадній музиці. Наявне зменшення зацікавленості у музиці серйозній, причому виявляється нагальною потреба у зміні профілю діяльності хорових колективів. Чимало хорів знаходились на державному фінансуванні, проте зараз на рівні Міністерства культури, молоді і спорту все частіше починає поставати питання стосовно доцільності такої закономірності. Національні хорові колективи, які отримують державне фінансування, так чи інакше мають дотриматись певних етичних норм, проте це не закріплене на законодавчому рівні.

Ірина Подоляк, заступниця міністра культури, в інтерв'ю, проведеному на українському радіо, зазначила про доцільність упровадження проєктного принципу, за яким підтримка надається різним колективам, без винятку. Проте здійснюватись це має лише за умови наявності конкретної потреби. «Можливо, завдання держави – не казати «цей хор або ця інституція будуть отримувати державну підтримку»? На мою думку, завдання держави – сформулювати принципи, за якими будь-хто зможе апелювати до державної підтримки. Це проєктний підхід» [4]. Відтепер кожен із хорових колективів повинен відстояти своє право на фінансову підтримку, яка буде полягати й у доведенні своєї ексклюзивності, й досить доречним є звернен-

ня до роботи фондів, які надають можливість розвинути конкретні потреби творчих колективів. Наразі потрібно зазначити, що даний принцип не обмежує здатність до самовираження, адже за рахунок фактору наявності глядацької уваги набувають розвитку певні тенденції або зникають якісь інші. І. Подоляк вказує на те, що тут не йдеться про наявність якоїсь цензури чи заборон. «При цьому мова не може йти про жодні заборони якихось колективів, у нас вільна держава, і про заборону творчого вираження не йдеться. Ви вільні ходити на будь-які концерти, ви голосуєте своїм гаманцем» [4].

Велика увага має надаватись не лише розвитку суто музичних даних співаків та артистів хору, а й іншим – позамузичним чинникам. Зокрема йдеться про впровадження уваги до менеджменту розвитку хорового мистецтва. Подібний чинник не лише сприятиме покращенню конкурентоспроможності колективів, а й їхньому внутрішньому зростанню. Саме діяльність професійних менеджерів у сфері соціокультурної діяльності може сприяти розвитку хорових та інших мистецьких колективів. Досить важливим тут є конкурсний принцип відбору фахівців, причому це стосується не лише менеджерів, а й арт-директорів, художніх керівників колективу. Як показує практика, зі зміною тих, хто очолює хоровий колектив, може істотно змінитись вектор діяльності, адже саме вони виступають рушійною силою на шляху формування домінуючої стратегії розвитку.

При цьому не варто забувати, що саме диригент-хормейстер якнайбільше організовує діяльність колективу. Його творчі принципи здатні об'єднати різних виконавців, які мають не однаковий рівень підготовки та не мали достатнього досвіду втілення театралізованих форм. Проте у процесі спільної роботи можливе досягнення поставленої мети та її гідної реалізації. «Диригент-хормейстер – висококваліфікований співак-ансамбліст, наділений індивідуальною художньою основою, який має бездоганне внутрішнє чуття, цілком вивірений план кожної репетиції, так як суттєво лімітований часом, що й разуче відрізняє його від виконавця-соліста, бездоганно відчуває музичний твір і готовий втілити власний виконавський задум із хоровим колективом» [5, с. 312–313].

Надзвичайно важливу роль нині відіграє практика впровадження в систему хорової підготовки навичок театралізації. Подібні проєкти необхідно впроваджувати спочатку на тимчасовій основі, коли у закладах вищого мистецького спрямування проводились би відповідні майстер-класи чи тренінги. Після успішної реалізації подібних ініціатив доцільно їх вводити у програму підготовки спеціалістів напрямів «хоровий спів» і «хорове диригування». «У вітчизняній си-

стемі художньої освіти сьогодні як ніколи актуально освоєння нових педагогічних форм і методів навчання і виховання. Зокрема, великий інтерес викликає педагогічний потенціал хорового театру» [2, с. 67]. Театралізовані виступи хорових колективів набувають поширення у мистецькому просторі України. Зокрема мова йде про проникнення поза музичного начала у концертну програму, яка часто є зрежисованою та такою, що містить елементи акторської імпровізації. Дана театралізація неможлива без залучення жестів, мімічних рухів чи елементів танців. Подібна практика вже знайшла втілення у виступах київського камерного хору «Хрещатик», який прагне створити не лише музичну програму, а й цілісне шоу. Цей підхід є таким, що дозволяє привернути увагу більшої глядацької аудиторії. Причому колектив не зосереджує увагу на виключно сценічних виступах, а комбінує їх з «академічними». «Діяльність хору «Хрещатик» розгортається відразу в декількох різних напрямках творчої актуалізації. Вони включають у себе й різноманітні концерти класичного спрямування, і специфічно-фольклорну сферу, і різноманітні творчі прем'єри й презентації сучасних українських і зарубіжних композиторів» [1, с. 349]. Для хору притаманна концертна діяльність експериментального плану, в результаті чого виконується чимало творів, приналежних до естрадної музики (рок, поп-музики та джазу). Власне подібна стратегія має перспективний характер, адже розширення репертуару сприяє залученню інтересу до мистецьких виступів серйозних колективів, які можуть поєднувати у своїх програмах і академічні, і естрадні, і фольклорні твори.

Даний приклад є не єдиним у сучасному культурно-мистецькому житті України. Протягом останніх років починає набувати поширення тенденція до переосмислення постановок різних вокально-інструментальних творів, у тому числі й опер. Так, прагнення відтворити барокову оперу в її первинному вигляді призводить до намагань наділити хор більшими повноваженнями, аніж це здійснювалось у постановках за радянських часів. Відбувається позбавлення хору статичності, наявні спроби динамізувати дію не лише за рахунок вокальної динаміки та експресії, а й шляхом надання хористам можливості заповнювати простір хореографічними рухами. Така можливість відкривається у разі наявності у хоровому колективі режисера та хореографа-постановника. Звісно, лише частина колективів модернізувала свою діяльність у даному напрямі. Більшість із них поки що залишаються на позиції суто академічного виконавства.

Поширення такого явища як хоровий театр сприяє залученню тих компонентів, які наявні в інших сценічних жанрах. С. Іригіна відзначає, що хоровий театр

включає сценічну дію, декорації, освітлення та реквізит. Разом з тим театралізація можлива як гра з джерелом і специфікою видобування. «Хоровий театр, як синтез хорового співу та сценічного втілення музики, передбачає залучення не лише співацьких та акторських засобів, але й режисерську участь, адже у виразному комплексі хорового театру об'єднані спів і пластика, сценічний рух і хореографія, драматична майстерність, гра на різних інструментах, ігрові моменти, звукові та світлові ефекти, костюми чи окремі аксесуари, декорації та реквізит. Хоровий театр відкриває можливості і для нових акустичних прийомів: сценічний рух виконавців обумовлює рух джерел звуку, стереофонічні, антифонні ефекти» [2, с. 68]. Задля впровадження подібних форм доцільним є введення такого напрямку, як «театральна педагогіка», у процес підготовки артистів хору. Даний феномен дозволив би полегшити подальшу професійну діяльність у хоровому колективі та сприяти всебічному розвитку виконавців-хористів. Наголосимо, що існує низка творів українських композиторів-академістів, які розраховані на театралізовані хорові форми, зокрема це хорова фолк-опера І. Шамо «Ятранські ігри» та фолк-опера Є. Станковича «Коли цвіте папороть».

Загалом відзначимо, що просування подібних форм поступово стає ознакою сьогодення, адже театралізація поширюється навіть у суто інструментальному виконавстві, стаючи відповіддю на глядацькі запити. «Звернення до театралізації в сучасній художній культурі багато в чому обумовлено тенденцією міжвидового, а також між- та середжанрового синтезу. У результаті розвиваються нові, синтетичні в своїх можливостях форми, стираються різкі межі у сферах виконавства, які академічно відокремилися» [2, с. 67]. Можливості хорової театралізації не завжди пов'язані з додаванням сценічних елементів там, де вони були передбачені автором, а й розкриттям можливостей для поширення цієї творчої практики, використовуючи акустичні можливості розділення хору на окремі групи та розміщення їх на відстані в межах концертної зали чи навіть поза нею. «Професійне виховання музикантів у наш час не може існувати без знань і застосування теоретичних і практичних досліджень у галузі театральних систем і різних напрямів окремих театральних шкіл» [3, с. 117].

Висновки з даного дослідження. Сучасні культурні реалії вимагають перегляду тих принципів роботи з хоровим колективом, які існували у ХХ столітті. Внаслідок поступового впровадження проєктного, а не державного фінансування мистецьких колективів, набуває необхідності виникнення нових стратегій розвитку хорів. Вектор глядацьких інтересів сьогодення лежить у сфері театралізованих форм, які передба-

чають поєднання суто музичних виступів із іншими мистецькими явищами. Зростає необхідність у появі режисера, хореографа-постановника при хорових колективах. Упровадження театралізованих форм передбачає використання не лише співу, а й сценічного руху, хореографії, ігрових моментів, візуальних ефектів, костюмів і декорацій. Окрім цього, актуалізуються можливості втілення даних принципів у творах, які не пов'язані зі сценічністю. Пропонується впроваджувати практику освоєння принципів театралізації при підготовці студентів у закладах вищої освіти мистецького спрямування. Необхідною умовою постає включення різностильового музичного матеріалу до репертуару хорових колективів, що сприяло б зростанню глядацької уваги.

Перспективи подальших розвідок полягають у висвітленні провідних тенденцій розвитку хорового виконавства у вітчизняному мистецькому просторі.

📖 Список використаних джерел

1. Дондик О. І. Трансформація аудіо-візуальних параметрів сценічного простору в мистецькій діяльності академічного камерного хору «Хрещатик». *Мистецтвознавчі записки*. 2017. Вип. 32. С. 344–354.
2. Іригіна С. О. Театральна педагогіка як мистецько-педагогічна проблема у системі диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів-музикантів. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер. : Педагогічні науки. 2017. Вип. 157. С. 65–70.
3. Кириленко Я. О. Сценічна репрезентативність як атрибут концертно-хорового жанру: на шляху до створення хорового театру. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. 2014. Вип. 33. С. 111–119.
4. Потрібно переглянути принципи фінансування національних колективів – заступниця міністра культури. URL: <http://nrcu.gov.ua/news.html?newsID=911179>.
5. Прокулевич О. Особистість диригента-хормейстера (сутнісні ознаки професійної характеристики). *Хорове мистецтво України та його подвижники: матеріали VI Міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. (м. Дрогобич, 19-20 жовт. 2017 р.)*. Дрогобич : ДДПУ ім. І. Франка, 2017. С. 310–318.

📖 References

1. Dondyk, O. I. (2017). Transformatsiia audio-vizualnykh parametrov stsenichnoho prostoru v mystetskii diialnosti akademichnoho kamernoho khoru "Khreshchatyk". *Mystetstvovnavchi zapysky*, 32, 344-354 [in Ukrainian].
2. Iryhina, S. O. (2017). Teatralna pedahohika yak mystetsko-pedahohichna problema u systemi dyryhentsko-khorovoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv-muzykantiv. *Naukovi zapysky [Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]*. Ser.: *Pedahohichni nauky*, 157, 65-70 [in Ukrainian].
3. Kyrylenko, Ya. O. (2014). Stsenichna reprezentatyvnist yak atrybut kontsertno-khorovoho zhanru: na shliakhu do stvorennia khorovoho teatru. *Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury*, 33, 111-119 [in Ukrainian].
4. *Potribno perehlianutu pryntsypy finansuvannia natsionalnykh kolektyviv – zastupnytsia ministra kultury*. Retrieved from <http://nrcu.gov.ua/news.html?newsID=911179> [in Ukrainian].
5. Prokulevych, O. (2017). Osobystist dyryhenta-khormeistera (sutnisni oznaky profesiinoi kharakterystyky). *Khorove mystetstvo Ukrainy ta yoho podvyzhnyky: materialy VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (pp. 310-318)*. Drohobych: DDDPU im. I. Franka [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 07.11.2019

Остапенко Лариса, Нарожная Надежда. Специфика работы с хоровым коллективом в современных художественных условиях.

Ⓐ Представлены пути модернизации работы с хоровыми коллективами, обусловленные условиями развития современного культурно-художественного пространства. Вследствие постепенного отказа от государственного финансирования в хоровых коллективах необходимо внедрять новые стратегии, которые бы учитывали запросы отечественной аудитории. Нарастает интерес к театрализованным формам, позволяющим представить хоровые произведения в синтезе со сценическим движением, освещением, драматической игрой. Реализация подобных проектов возможна при условии привлечения к созданию концертных программ хоровых коллективов режиссёров, хореографов-постановщиков. Насущной необходимостью является исполнение произведений, относящихся к разным стилям музыкального искусства, а также внедрение театрального образования при подготовке хоровых дирижёров.

Ключевые слова: хоровой коллектив; хор; дирижёр; театрализованные формы; сценическое движение

Ostapenko Larysa, Narozhna Nadiia. Specificity of Work with Choirs in Modern Artistic Conditions.

Ⓢ The ways of modernization of work with choral groups, due to the conditions of the modern cultural and artistic space, are presented. Due to the gradual refusal of state funding of choral groups, it is necessary to introduce new strategies that take into account the needs of the domestic audience. There is growing interest in theatrical forms, allowing to present choral works in synthesis with stage movement, lighting, and dramatic play. Implementation of such projects is possible with recruitment of directors, choreographers. An urgent need is the performance of works of different styles of musical art, as well as the introduction of the subject of theater art in the education of choral conductors.

Key words: choir collective; choir; conductor; theatrical forms; stage movement

Остапенко Лариса Вікторівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

E-mail: ostaplor@ukr.net

Нарожная Надія Іванівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

E-mail: seksia_axm@ukr.net



ВОКАЛЬНО-ХУДОЖНІЙ ЗВУК ЯК ОСНОВА ХУДОЖНЬОГО СПІВУ

А Аналізуються особливості вокально-художньої вимови в процесі формування якісного, художнього співацького звуку. Розглядаються особливості звукоформування та вокальної орфоєпії. Так, художність звучання обумовлюється також зв'язком голосу співака з творчим процесом, тобто вона цілком залежить не лише від дотримання законів вокальної акустики, але й від техніки переживання та творчого спокою. Художній звук визначається як один із найголовніших факторів вокально-сценічного мистецтва. Пропонуються систематизовані правила співацької вимови за класифікацією вокальної абетки.

Ключові слова: вокальне мистецтво; звук; художній спів; вокальна вимова; абетка вокаліста

Постановка проблеми. У галузі вокального виконавства вимова і дикція мають велике значення. Якісна дикція є чинником високої співочої культури. Від того, як донесено до слухача слово, багато в чому залежить виразність співу. Тому особливої актуальності набувають питання, пов'язані з розвитком дикції. Таким чином, вокальна дикція та орфоєпія спричиняє значний вплив на формування художнього вокального співу, а відтак, потребує належної як теоретично-дослідницької, так і практично-виконавської уваги.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання формування вокально-художнього звуку, попри наявну кількість наукових досліджень, залишається актуальним і в умовах сучасної вокальної педагогіки. Наприклад, В. Антонюк [1] пропонує словник вокальних термінів, упорядкований згідно з їх полімовним походженням. Викладено основи вокальної орфоєпії українською, російською, італійською та німецькою мовами. Н. Гребенюк розкриває специфіку вокально-педагогічної та вокально-виконавської діяльності. Розроблено модель створення вокально-виконавського образу, виявлено психолого-педагогічні умови її ефективного функціонування [2]. П. Дука розглядає роль занять із постановки голосу та техніки мови як важливого чинника набуття майбутнім музикантом виразного, красивого голосу [3], проте автор залишає потребу конкретизації особливостей вокальної абетки у її практично-виконавському контексті. О. Стахевич досліджено процес розмежування сольного співу та літературного й побутового мовлення в літературній і театральній спадщині античності, відродження якого в добу італійського бароко спричинило виникнення та розвиток оперного мистецтва, знаковим атрибутом якого є сольний спів і стиль *Bel canto* [4]. А. Чайковська робить такий підсумок, що до поняття культури вокальної мови повинні входити приємний тембр голосу і чиста інтонація, виразна артикуляція і чітка дикція, орфоєпічно правильна ви-

мова слів і правильне музичне фразування мелодії й тексту, вдумливе трактування самого твору та донесення його до слухача за допомогою вокальних засобів художньої виразності [5]. Однак авторка розглядає проблему в контексті ансамблевого виконавства, що зумовлює колективну уніфікацію процесу створення вокального звуку, залишаючи без уваги особистісно зорієнтований аспект кожного виконавця.

Висвітлення невирішених раніше частин загальної проблеми. Так, окреслена теоретична база постає основою для подальшого наукового розроблення проблеми формування вокального звуку в системі побудови якісного звучання співочого голосу. Однак актуальною залишається потреба систематизації вокальної абетки в контексті не лише орфоєпії, але й у системі особливостей художнього звукоутворення.

Мета статті. З'ясувати специфіку формування вокально-художнього звуку, як якісного критерію художнього співу.

Викладення основного матеріалу. Співати необхідно так само просто й легко, як говориш, – зазначав Ф. Шаляпін, котрий в основу своєї творчості поклав не лише чисту вокалізацію, а й емоційно-виразне інтонування слова, що й принесло йому всесвітню славу. Із цими принципами в галузі вокального мистецтва безпосередньо перегукується й науково-обґрунтована система виховання співаків, створена видатним українським співаком Олександром Пилиповичем Мишугою. Як і Глінка, Мишуга глибоко розчаровується в італійській вокальній методиці. Він не знаходить у ній усвідомлених принципів виховання голосу, відмовляється від суб'єктивних емпіричних прийомів і стає на шлях серйозної науково-дослідної роботи, яка приводить його до розкриття об'єктивних законів художнього звукоутворення і слововимови [5].

Відомому положенню італійської вокальної школи: «Для того, щоб співати, потрібен голос, голос і голос», Олександр Мишуга протиставляє власне твердження:

«Для того, щоб співати, потрібен розум, палке серце, залізна воля, а потім уже голос». У своїх лекціях у Музично-драматичній школі М. Лисенка у Києві, Олександр Мишуга підкреслював, що завданням науки співу має бути не лише розвиток голосу, як фізичного матеріалу, який впливає на слух своєю силою і красою, викликаючи певні емоційні враження, а й розвиток його гнучкості та рухливості.

Одним з найголовніших факторів вокально-сценічного мистецтва є художній звук. З точки зору фізики звук – це один із видів руху. У співі ж звук – це, передусім, художньо-емоційне явище. Тому, якості художнього звучання голосу – вирішальний фактор оцінювання індивідуальності співака, а все інше – зовнішній вигляд, пластика, й сам імідж, є показником другорядним.

Вокально-художнє виконання – це повноцінне й вільне звучання співацького голосу, яке досягається шляхом розумного, вмілого застосування всіх вокально-технічних прийомів і максимального виявлення вокально-акустичних і психофізичних можливостей голосового апарату в процесі співу. Отже, вокально-художній звук – це результат координованої роботи всього голосового апарату співака. Так, художність звучання обумовлюється також зв'язком голосу співака з творчим процесом, тобто вона цілком залежить не лише від дотримання законів вокальної акустики, але й від техніки переживання та творчого спокою [4].

Отже, в основі вокально-художнього звуку, а значить і співу, лежать голосні А, Е, І, О, У, І і носові (О, Е французької вимови, що сприяють виробленню техніки звучання носо-зубного резонатору (маски). Відтак, вокально-художній звук – це звучання правильно сформованих та проспіваних вокальних голосних та їх сполучень із приголосними, тобто результат правильно продовженої мови. Оскільки це так, то під час співу необхідно вимовляти, співати не звук сам по собі, а вокальну голосну. Звук, голосна і слово в процесі художнього співу взаємозалежні, невіддільні одне від одного [2].

Вокальна абетка поділяється на голосні, складні голосні, півголосні та приголосні. Вокальні голосні А, Е, І, О, У, Й, (О, Е носові) ми називаємо основними, бо за їх допомоги виробляється техніка співацького звуку. У свою чергу, голосні Я, Ю, Є, І є складними, тобто для формування їхнього звучання потрібна участь основних голосних. Так, складні голосні щодо їх слухового сприйняття можна розділити на складники. Наприклад, голосна Я складається з голосної І до якої приєднується А, де вимовлені разом вони дають голосну Я, тобто І+А=Я. Аналогічно і й інші складні голосні будуються з двох основних: І+У=Ю,

І+Е=Є, І+І=Ї. Отже, кожна голосна вокальної абетки має своє індивідуальне звучання, яке залежить від акустичного налаштування рухомих резонаторів, голосового апарату, або, інакше кажучи, кожна голосна має свою індивідуальну форму рухомих резонаторів, форми рота. Таким чином, кожна голосна своїм індивідуальним звучанням вносить нові особливості в техніку формування художнього співацького звуку, допомагає опанувати та затосувати цю техніку в процесі співу [1].

Так, при напрацюванні техніки вокально-художнього звуку основну увагу необхідно приділяти правильності розкриття рота і горла, еластичності роботи діафрагми і черевного пресу, а також чіткій, контурній вимові голосних. Оскільки утворення тієї, чи іншої голосної цілком залежить від форми рухомих резонаторів голосового апарату, то, природньо, вміння надавати їм необхідної форми відіграє вирішальну роль у техніці формування та вимови цих голосних. Отже, можливість одержувати різні відтінки голосу залежно від зміни форми рухомих резонаторів лягла в основу правила ізолювання голосних, яке сприяє їх художньому звучанню. Правило полягає в наступній закономірності: якщо завдяки рухомих резонаторам один і той самий звук можливо видозмінити настільки, що він у слуховому сприйнятті відображається як різні показники голосу, то при більш філігранній та усвідомленій техніці керівництва резонаторами, можливо не лише формувати і відтворювати різні голосні та приголосні, але й впливати у вокальному контексті на їхню фонетичну сутність. Тобто, якщо при формуванні голосної А ми частково використовуємо й ті резонаторні форми, які беруть участь у формуванні голосних О та У, то ми надаємо їй цілком іншого звучання. Використовуючи такі додаткові форми, в жодному разі неможливо допускати нівелювання чіткої, ясної вимови основних голосних, їх художньої особливості. Також, важливо контролювати, щоб кожна голосна звучала при цьому точно у співацькій позиції, тобто резонансовому пункті.

Отже, така вимова сприяє напрацюванню техніки неперервного еластичного руху звукової енергії, техніки ізолювання голосних під час співу, а застосування ізолювання голосних сприяє досягненню повноти, соковитості й художності звуку, що в цілому веде до синтезу прикритості звуку та відкритих голосних. Прикритий звук, але відкриті голосні – є технічним прийомом співу, при застосуванні якого голос звучить у співацькій позиції звуку, тобто резонансовому пункті з максимальним використанням резонаторів голосового апарату, а голосні вимовляються чітко та рельєфно [3].

Таким чином, голосні вокальної абетки у вокальному контексті в свою чергу поділяються на відкриті та (А, Е), на піввідкриті (І, ІІ, О) закриті (У) і додаткові резонаторно-носові, тобто голосні «прикритого тону» (О, Е французької вимови). Проте, наведений поділ доцільно розглядати тільки як методологічний прийом, доречний у процесі постановки голосу та співування голосних. У творчому процесі таким поділом керуватись не треба, бо думка в цей час повинна спрямовуватись на художньо-виконавську інтерпретацію музичного твору [4].

У контексті вокально-художнього відтворення найбільш технічно важкою є голосна А, яка за своєю фонетичною сутністю є найбільш відкритою, а відтак, важко піддається технічній обробці. Незважаючи на це, вона найбільш сприяє напрацюванню правильної техніки розкриття рота та горла, а тому, у педагогічній і виконавській практиці заслуговує значної уваги. Зручною та корисною для розвитку вокально-художнього звуку є голосна Е. Вона дозволяє легше відчувати і зафіксувати високу позицію звуку, а разом з тим, закріплювати техніку відтворення верхніх нот співацького діапазону (досягати «прикритості тону»). У даному аспекті голосу Е прирівнюють до голосної І, оскільки техніка її формування здійснюється шляхом поступового розгортання голосної І в голосну Е.

Голосна О також є зручною і корисною, зокрема тоді, коли необхідно позбутись плаского, відкритого звучання співацького голосу. Техніка формування голосної О виникає з поступового звукового розширення голосної У. Проте, під час постановки голосу найзручнішою для досягнення «прикритості тону» є голосна У, адже вона за своєю природою найбільш закрита. У свою чергу, щодо позиційності звуковідтворення найвищою і закритою є голосна І, а відтак, вона також корисна та результативна при виконанні вправ на вироблення «прикритого тону». Це саме можна сказати і про літеру ІІ, проте, треба зауважити, що при невмілому виконанні вона веде до горлового, глибокого, форсованого звукоутворення [2].

Отже, щоб вимовити, проспівати голосну А художньо, необхідно уявити собі технічний складник виконання голосної О, проте якісно і чітко виконувати літеру А. При цьому, рухомі резонатори голосового апарату мимоволі набувають частково такої форми, яку вони мали б при виконанні голосної О, таким чином відтворюючи резонаторну форму необхідну для художнього виконання голосної. Під час виконання голосної Е, необхідно уявити собі технологію вимови літери Я, при виконанні голосної І, застосовується резонаторна техніка літер ІІ або Е, на крайніх верхніх нотах у залежності від психотехнічного завдання. У свою

чергу виконання голосної О потребує уявлення техніки співу голосної У, а голосна У, зумовлює застосування технології вимови О, голосна ІІ має спільну мовленнєву технологію з голосною І, або Е (в залежності від психотехнічного складника). Щодо художності звучання носових голосних О(н) та Н(н) французької вимови, то для виконання голосної О (н) рухомими резонаторами голосового апарату необхідно частково надати форми потрібної для виконання голосної У, а для Е (н) форми для голосної ІІ [3].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Не зважаючи на наведені переваги та недоліки різних голосних, детальне їх опрацювання є неодмінною умовою вокальної підготовки кожного учня, співака, адже між усіма цими голосними існує тісний логічний взаємозв'язок, тобто техніка формування художнього звучання одних голосних впливає з техніки формування інших. Отже, розвиток сценічної мови необхідно починати паралельно з роботою над технікою побудови вокально-художнього звуку і технікою співування голосних, приголосних та їх сполучень. Опанувавши техніку формування художніх голосних, приголосних, півголосних, складних голосних та їх сполучень, важливо навчитись відчувати та передавати у звуці зміст слова, тобто творчо поєднувати характер звучання голосу та думку відображену у слові. Тільки за таких умов співак зможе вільно володіти своїм голосом, усім розмаїттям його барв і відтінків.

📖 Список використаних джерел

1. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект. 2-е вид., переробл. і допов. Київ: Українська ідея, 2001. 142 с.
2. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти. Київ, 1999. 270 с.
3. Дука П. Постановка голосу: техніка мови та фізіологія співу. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 1. С. 147–149.
4. Стахевич О. Г. З історії вокально-виконавських стилів та вокальної педагогіки: посібник. Вінниця: Нова Книга, 2013. 175 с.
5. Чайковська А. Виховання музично-співоцьких навичок у шкільному вокальному ансамблі. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 1. С. 114–116.

📖 References

1. Antoniuk, V. H. (2001). *Ukrainska vokalna shkola: etnokulturolohiichnyi aspekt*. Kyiv: Ukrainska ideia [in Ukrainian].
2. Hrebenuk, N. Ye. (1999). *Vokalno-vykonavska tvorchist: psykholohopedahohichnyi ta mystetstvovznachnyi aspekty*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Duka, P. (2014). *Postanovka holosu: tekhnika movy ta fiziolohiia spivu. Nova pedahohichna dumka*, 1, 147-149 [in Ukrainian].
4. Stakhevych, O. H. (2013). *Z istorii vokalno-vykonavskyykh styliv ta vokalnoi pedahohiky: posibnyk*. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
5. Chaikovska, A. (2009). *Vykhovannia muzychno-spivochykh navychok u shkilnomu vokalnomu ansambli. Nova pedahohichna dumka*, 1, 114-116 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 07.11.2019

Власова Светлана. Вокально-художественный звук как основа художественного пения.

А) Анализируются особенности вокально-художественного произношения в процессе формирования качественного, художественного певческого звука. Рассматриваются особенности звукоформирования и вокальной орфоэпии. Так, художественность звучания обуславливается также связью голоса певца с творческим процессом, то есть она полностью зависит не только от соблюдения законов вокальной акустики, но и от техники переживания и творческого покоя. Художественный звук определяется как один из главных факторов вокально-сценического искусства. Предлагаются систематизированные правила певческого произношения согласно классификации вокального алфавита.

Ключевые слова: вокальное искусство; звук; художественное пение; вокальное произношение; азбука вокалиста

Vlasova Svetlana. Art Vocal Sounds as the Basis of Artistic Singing.

С) The paper analyzes the features of vocal and artistic pronunciation in the process of forming a quality, artistic singing sound. Features of sound formation and vocal orthoepia are considered. The art of sounding is also conditioned by the connection of the singer's voice with the creative process, that is, it depends not only on the observance of the laws of vocal acoustics, but also on the technique of experience and creative calm. Artistic sound is defined as one of the most important factors in vocal and performing arts. Systematic rules of singing pronunciation according to classification of vocal alphabet are offered.

Key words: vocal art; sound; artistic singing; vocal pronunciation; vocalist's alphabet

Власова Світлана Анатоліївна, старша викладачка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, заслужена артистка України

E-mail: svmaki@ukr.net



РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА-ПІАНІСТА У КАМЕРНО-ВОКАЛЬНИХ ТВОРАХ

А Присвячено висвітленню ролі концертмейстера-піаніста у камерно-вокальних творах. Увагу приділено питанню виділення інтонаційних і семантичних зв'язків, які можливі у циклічних творах. Наголошується на необхідності дотримання рівноправного діалогу між голосом та інструментом, результатом якого постає правильне прочитання авторського задуму. Робота та подальше виконання вокально-інструментального твору передбачає аналіз не лише його тексту, а й дослідження зв'язків із іншими творами, написаними композитором в один період часу. Підкреслюється зростання вимог до виконавців, які виникають у камерно-вокальних творах сьогодення, що постають результатом співтворчості композитора та виконавців.

Ключові слова: композитор; концертмейстер-піаніст; вокаліст; камерно-вокальні твори; інтерпретація

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.

Творчим обличчям виконавця є його репертуар, ті твори, які він інтерпретує. Відповідно важливим питанням постає вибір творів, які варто включати до виконавського репертуару. Попри наявність низок розробок, присвячених проблемам вокального виконавства, розвиток мистецької практики потребує перегляду та постійного оновлення репертуару. Серед творів, які становлять основну частину виконавського репертуару, виділяються камерно-вокальні опуси. Варто виокремити ті особливості, що пов'язані з виконавством даних творів, причому не лише вокальної, а й інструментальної партії, адже досить мало праць присвячено аналізу ролі концертмейстера, як одного з учасників творчого процесу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років зросла увага до камерно-вокальної музики у вітчизняній науковій думці. Варто виокремити докладне дослідження О. Баланко, присвячене розвитку та специфіці української камерно-вокальної музики кінця ХХ – початку ХХІ століття, яка розглядається як виконавський феномен. Риси камерно-вокальної творчості В. Косенка, а саме риси неоромантизму досліджено на прикладі «12 солоспівів на слова Лесі Українки» в роботі І. Беренбейн. Камерно-вокальні твори С. Рахманінова досліджено в роботах Н. Комаренко та С. Хананаєва і Г. Хананаєвої. Проблема взаємодії камерно-вокальних творів та симфоній у спадщині П. Чайковського аналізується в роботі О. Войченко, І. Кириліної та О.Шпортько. Діяльність концертмейстера-піаніста в історико-культурному контексті висвітлюється Т. Грінченко, [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що проблеми виконавства камерно-вокальних творів неодноразово піднімались в науковому дискурсі, проте мало уваги приділялось висвітленню ролі концертмейстера-піаніста в створенні інтерпретаційної версії твору.

Метою статті є окреслення значення та тих функцій, який перебирає на себе піаніст-концертмейстер у процесі виконання камерно-вокальних творів. Висвітлення даної мети потребує виділення основних проблемних аспектів як технічного, так і образно-семантичного рівня, адже лише за уваги до всіх рівнів музичної тканини можливе правильне інтерпретування твору.

Викладення основного матеріалу дослідження. Виконання будь-якого твору пов'язане із завданням достовірності та правдивості відтворення авторського задуму. Причому неправильним є підхід, при якому більш значуща роль відводиться специфіці вокальної інтерпретації, нівелюючи при цьому функції та можливості партії фортепіано, яка виконується концертмейстером. Відповідно, при виконанні більшості камерно-вокальних творів надзвичайно актуальним постає питання взаємодії голосу та фортепіано, дотримання потрібного балансу, віднаходження можливостей для створення того образу, який вплине на слухача.

Камерно-вокальні твори можна умовно поділити на декілька груп. До першої з них можна віднести мініатюри, що пов'язані з досить скромними масштабами, незначною тривалістю та характеризуються ліричністю та власне «камерністю» висловлювання. Нерідко вони є частиною вокальних циклів, що зумовлює необхідність розуміння їхньої ролі у загальній картині, що вибудовується при аналізі драматургії твору. До другої групи варто віднести твори, що самі по собі мають складнішу структуру, нерідко характеризуються більшим пафосом висловлювання та можуть бути уподібнені до оперних сцен. При виконанні камерно-вокальних творів необхідно зосереджувати увагу на різних завданнях, які постають як перед вокалістом, так і перед піаністом-концертмейстером. Проте наріжним питанням виступає необхідність створити відповідний діалог між голосом і фортепіано.

Протягом останніх десятиліть почала формуватись традиція, яка заперечує нівелювання значення ролі

концертмейстера при виконанні камерно-вокальних творів. Т. Грінченко у своєму науковому дослідженні зосереджує увагу на тому, що концертмейстер є не лише піаністом, «який допомагає вокалістам, інструменталистам та артистам балету розучувати партії та акомпанує їм на репетиціях і концертах», як це подано у визначенні Ю. Келдиша, а, в першу чергу, майстер узгодження (якщо звернутись до етимології слова). «Це майстер володіння всіма засобами ансамблево-піаністичного узгодження з солістом – художньо-психологічним, акустичним, динамічним, тембрально-артикуляційним, ритмічним, технологічним тощо» [4, с. 280]. Саме за рахунок досягнення гармонічної спільної дії двох учасників ансамблю – вокаліста та піаніста – можливий діалог, результатом якого стане встановлення комунікації не лише між ними, а й слухачем.

Музичний твір передбачає його виконання, в процесі якого створюються інтерпретаційні версії. Твори «класичного» типу (маються на увазі ті, при записі яких використовувалася встановлена система нотації, здатна досить точно зафіксувати задум композитора), не передбачають такої великої активності з боку виконавця, як це можливо, наприклад, в алеаториці. Однак, навіть дотримуючись усіх авторських ремарок, внаслідок низки психофізіологічних чинників, можна спостерігати найрізноманітніші зміни стабільного фактора – тексту – в процесі його відтворення. До таких психофізіологічних факторів можна віднести, наприклад, виконавський варіант ритмічної організації музичного твору, пов'язаний як із специфікою голосового апарату конкретного співака (характер вібрації, швидкість атаки і т. п.), так і особливостями «проголошення» інструментальної партії. У разі виконання творів, що включають елементи театралізації, можливе виникнення більшої агогіки, збільшення пауз, підкреслення тих чи інших слів вербального тексту за рахунок різноманітної артикуляції, переважання різних підходів об'єднання звуків (*legato*, *portamento*). Подібні важливі для розуміння семантики твору елементи не може створити вокаліст без підтримки концертмейстера-піаніста, який створює умови для передавання образного рівня.

Як уже було зазначено, низка камерно-вокальних творів постає значним випробовуванням, причому не лише на технічному рівні, а й за рахунок складності їх герменевтичного прочитання. У багатьох мініатюрах, що входять до вокально-інструментальних циклів, надзвичайно важливим є врахування семантичного значення кожної з частин не лише як самодостатнього твору, а й, у першу чергу, як певного фрагменту, що доповнює загальну картину. Так, наприклад, камерно-вокальні твори П. Чайковського, зокрема романси, часто були своєрідною творчою лабораторією для випробування композиторських прийомів, формування потрібних ритмоінтона-

ційних комплексів. Образний зміст романсів пов'язано з ліричним, філософським змістом, часто вони були автобіографічним літописом композитора. У багатьох романсах Чайковського можна провести паралелі із творами великої форми, написаними в один і той же період – операми і великими симфонічними творами. Між операми і романсами композитора відчувається особлива діалогічність, яка виявляється на різних рівнях: ідейного задуму, роботи з літературним текстом, використання засобів музичної виразності (безумовним є в цьому плані вплив романсового жанру на оперу «Євгеній Онегін»). «Важливу роль у трактуванні камерно-вокальних творів повинна займати інтерпретація драматургії романсів у рамках одного опусу, які варто сприймати не як низку закінчених і самодостатніх мініатюр, а вбачаючи їх взаємозв'язок, трактувати як частини циклічного твору» [3, с. 41].

Якщо говорити про романсові твори інших композиторів початку ХХ століття, то їх виконання пов'язане не лише з пошуком відповідностей з іншими творами композитора, а й з власне їх правильним виконанням. Так, наприклад, такими є Романси ор. 38 С. Рахманінова, які були написані в 1916 році. Вони стали останніми камерно-вокальними творами Рахманінова, в яких композитор звернувся до поезії символістів та М. Лермонтова. Дані твори представляють значну складність для виконання, як для вокалістів, так і для піаністів. У плані мелосу даний твір є таким, де превалює структурне розімкнення, яке потребує короткого дихання. Виконавські труднощі полягають у потребі застосування різних вокальних манер, як речитативно-мовного характеру, так і патетично-промовистого. «Вокалісту необхідно мати чималу професійну майстерність для передавання інтонаційно складної, ламкої, графічної мелодії, яка може змінюватися від сухої рецитації до насиченої патетики й драматично загостреної експресії» [5, с. 148]. Самі романси подібні до оперних сцен, що пов'язані як з їх тривалістю розгортання у часі, так і драматургією. Що ж стосується фортепіанної партії, то в ній надзвичайно важливим є «функціонально-рольове переосмислення». «Складність фортепіанного супроводу підкреслюється також семантичною поліваріантністю фактурного викладу, який за своєю драматургічною масштабністю не поступається фактурній архітектоніці сюжетно-розгорнутих оперних сцен» [5, с. 148]. Окрім того, що музична мова Рахманінова пов'язана зі складностями технічного рівня, в ній наявна прихована діалогічність навіть у рамках однієї партії. «В ній присутні монологи та діалоги зі своїм *alter ego*. Композитор ніби намагається верифікувати особистий досвід у сфері почуттів. Він будує свій лексичний комплекс, що презентує його художній світогляд» [6, с. 338]. Система внутрішніх лейтмотивів пов'язана з темою власного Я, внутрішнім діалогом, самозануренням.

У творах, де наявна подібна тематика, вкрай необхідне взаємодоповнення та бесіда між фортепіано та голосом. Часто саме у фортепіанній партії розкриваються приховані інтенції та відкривається глибинний сенс.

У камерно-вокальних творах українських композиторів першої половини ХХ століття наявні елементи, які дають змогу говорити про значне змінення вокального циклу, де починають проступати риси, що споріднюють його з моно-оперою. Показовими є «12 солоспівів на слова Лесі Українки» В. Костенка, де наявний «глибокий психологізм і наскрізність драматургічного розвитку, що наближає структуру циклу до типу моно-опери, опора на аріозно-монологічну експресію, застосування техніки інтонаційного уточнення, поєднання загостреної ладової хроматики з діатонікою народних ладів» [2, с. 63]. Інтонаційно-драматургічні та образно-поетичні арки, які наявні в даному творі, потребують особливої уваги з боку виконавців. Для композитора притаманна велика увага до поетичної мови, яка проявляється у намаганні передати найменші нюанси почуттів в інтонаційній канві твору. Автор прагне змінювати наголоси у вербальному тексті, підкреслюючи важливі слова, роблячи різні семантичні осередки. Нерідко використовується поліритмія, яка сприяє більшій драматизації твору. Якщо у вокальній партії є не лише вокальні елементи, а й мелодекламація та речитативність, то в партії фортепіано поєднується типова фактура, пасажі та фігурація, яка надає можливість побачити ті традиції, на які спирався композитор. Даний твір стає своєрідним підсумком попередньої музичної практики, а саме – «традицій українського солоспіву, російського лірико-драматичного романсу-монологу» [2, с. 61] та поєднання її з тими формами, які лише набуватимуть поширення в музиці другої половини ХХ століття, тобто експериментальними мовно-речитативними елементами.

Якщо в творах ХІХ – першої половини ХХ століття досить актуальним завданням для виконавців є створення відповідної інтерпретації твору та дослідження шляхів поєднання частин у рамках циклу, то в творах, написаних сучасними композиторами, постають складнощі й дещо іншого рівня. Низка дослідників наголошує на тому, що в сучасній музичній культурі відбувається становлення нового виконавського стилю, за рахунок якого треба мати набагато більші можливості творчого та технічного рівня. О. Баланко, аналізуючи специфіку вокального виконавства, наголошує на тому, що «вокаліст ХХІ століття мислиться як виконавець, який повинен володіти комплексом універсальних якостей, акумулювати у своїй творчості професійні практики попередніх поколінь, вирішувати нові творчі завдання у відповідності із сучасними творчими та естетичними установками» [1, с. 185–186]. Дане твердження є таким, що не викликає заперечень, проте у повній мірі може бути застосова-

не і до піаніста-концертмейстера. Потреба розширення уявлень про виконавські техніки доповнюється також і вимогою знання сучасної музичної мови.

Нерідко в камерно-вокальних творах сучасних українських композиторів відбувається переосмислення ролі та функції голосу та фортепіано. Звуковий простір у композиторів сьогодення перетворюється на поле для експериментів, які мають бути правильно проінтерпретовані виконавцями. Подібні практики досить важко розкрити у масштабних творах, проте досить доречними є у камерно-вокальних творах. Можливе наділення голосу рисами, що притаманні для інструменту і, навпаки, проникненням вокальності у партії фортепіано. «Експериментуючи у жанрі камерно-вокальної музики, композитори почасти відмовляються від звичного тандему голосу з фортепіано, використовують співіснування голосу (як особливого тембру) та інструментальних складів, голосу та вокальних ансамблів. Підґрунтям експериментів з тембральними барвами слугує акустичне та динамічне співвідношення голосу й інструментального складу» [1, с. 187]. Досягнення потрібної інтерпретації можливе за умови проведення глибокого аналізу учасниками вокально-інструментального дуету, виділення ключових особливостей, на які треба звертати увагу, прагненням допомогти один одному створити потрібний образ.

Багато камерно-вокальних творів сучасних композиторів стають тим полем, яке від самого початку розраховане на творчу ініціативу виконавців. Вони мають поставати повноправними учасниками процесу не лише відтворення, а й створення – формування музичного цілого. Виникнення та додавання елементів імпровізаційності стосується виконавства як вокального, так й інструментального. «Концертмейстер створює власне трактування композиторського задуму, відбирає варіант найвдалішого звукового втілення цієї інтерпретації, доносить до слухачької аудиторії художній зміст музичного твору, захоплює і зацікавлює глядачів і слухачів своїм мистецтвом. Тобто він є одночасно і артистом, і режисером спільного із виконавцем дійства» [4, с. 283].

Висновки з даного дослідження. Виконання камерно-вокальних творів, які є одними з центральних у сучасній музичній культурі, потребують значних зусиль як з боку вокаліста, так і з боку піаніста-концертмейстера. Роль концертмейстера значно різниться в залежності від часу написання твору, специфіки індивідуальної композиторської мови та стильового напрямку, до якого можна віднести твір. Будучи повноправним учасником дуету, піаніст повинен не лише приділяти увагу діалогу з вокалістом, а й прагнути створенню правильної інтерпретаційної версії твору. Нерідко саме у фортепіанній партії проходить той тематичний матеріал, який дозволяє краще зрозуміти приховані семантичні рівні твору, прослідкувати інтонаційні та смислові зв'язки між різ-

ними частинами циклу. Виконання камерно-вокальних творів, написаних у XXI столітті, потребує розвитку творчої активності як співака, так і піаніста, адже вони стають своєрідними співавторами композитора та саме на них покладається мета «дооформлення» твору.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у висвітленні особливостей виконавства сучасних авангардних камерно-вокальних творів.

Список використаних джерел

1. Баланко О. М. Українська камерно-вокальна музика кінця XX – початку XXI ст. як виконавський феномен : дис ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Нац. муз. акад. України імені П. І. Чайковського. Одеса, 2017. 246 с.
2. Беренбейн І. С. Неоромантичні риси творчості Валентина Костенка (на прикладі «12 солоспівів на слова Лесі Українки»). *Українське музикознавство*. 2018. Вип. 44. С. 58–66.
3. Войченко О. М., Кириліна І. Я., Шпортко О. В. Проблема взаємодії камерно-вокальних творів та симфоній в спадщині П. І. Чайковського. *Молодий вчений*. 2017. № 8. С. 39–42.
4. Грінченко Т. Д. Історія виникнення та становлення професії піаніст-концертмейстер. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2017. Вип. 49. С. 280–284.
5. Комаренко Н. М. Інтерпретаційно-творчий аспект діяльності концертмейстера, як компонент музично-художньої архітекtonіки вокально-романсових циклів С. Рахманінова на прикладі ор. 38. *Молодий вчений*. 2018. № 1 (1). С. 147–153.

Сабри Светлана, Гаценко Галина. Роль концертмейстера-пианіста в камерно-вокальних произведениях.

А *Посвящена освещению роли концертмейстера-пианіста в камерно-вокальных произведениях. Внимание уделено вопросу интонационных и семантических связей, которые возможны в циклических произведениях. Подчеркивается необходимость соблюдения равноправного диалога между голосом и инструментом, результатом которого является правильное прочтение авторского замысла. Работа и дальнейшее исполнение вокально-инструментального произведения предполагает анализ не только его текста, но и исследование связей с другими произведениями, написанными композитором в один период времени. Подчеркивается рост требований к исполнителям, которые возникают в камерно-вокальных произведениях современности, являющихся результатом сотворчества композитора и исполнителей.*

Ключевые слова: композитор; концертмейстер-пианіст; вокаліст; камерно-вокальные произведения; интерпретация

Sabri Svitlana, Hatsenko Halyna. The role of the concertmaster-pianist in chamber-vocal works.

S *The article is devoted to the coverage of the role of concertmaster-pianist in chamber vocal works. Attention is devoted to the issue of distinguishing to intonation and semantic connections that are possible in cyclic works. The necessity of maintaining an equal dialogue between the voice and the instrument, the result of which is a correct reading of the author's intention, is emphasized.*

A piece of music involves performing it, in the course of which an interpretive version is created. Works of «classical» type do not imply as much activity on the part of the performer as is possible. However, even with all the author's remarks, due to a number of psychophysiological factors, one can observe a variety of changes in the stable factor - the text - in the process of its reproduction. Such psycho-physiological factors include the performer's version of the rhythmic organization of a piece of music, which is related both to the specifics of the vocal apparatus of a particular singer, and the features of the "proclamation" of an instrumental party. In the case of works that include elements of theatric, there may be more pauses, emphasizing certain words of verbal text due to the variety of articulation, predominance of different approaches of combining sounds. Elements that are important for understanding the semantics of a work cannot be created by a vocalist without the support of a concertmaster-pianist, who creates the conditions for the transmission of an imaginative level.

The work and further performance of the vocal-instrumental work involves an analysis of not only its text, but also the study of relations with other works written by the composer in one period of time. It emphasizes the growth of requirements for performers that arise in chamber-vocal works of our time, which are the result of the co-creation of the composer and performers.

Key words: composer; concertmaster; pianist; vocalist; chamber-vocal works; interpretation

Сабрі Світлана Станіславівна, концертмейстерка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

E-mail: sabrisvitlanast@gmail.com

Гаценко Галина Степанівна, концертмейстерка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

E-mail: galo4kagatsenko@gmail.com

References

1. Balanko, O. M. (2017). *Ukrainska kamerno-vokalna muzyka kintsia XX – pochatku XXI st. yak vykonavskiy fenomen*. (PhD diss). Odesa [in Ukrainian].
2. Berenbein, I. S. (2018). Neoromantychni rysy tvorchoosti Valentyna Kostenka (na prykladi "12 solospiviv na slova Lesi Ukrainky"). *Ukrainske muzykoznavstvo*, 44, 58-66 [in Ukrainian].
3. Voichenko, O. M., Kyrylina, I. Ya., & Shportko, O. V. (2017). Problema vzaiemodii kamerno-vokalnykh tvoriv ta symfonii v spadshchyni P. I. Chaikovskoho. *Molodyi vchenyi*, 8, 39-42 [in Ukrainian].
4. Hrinchenko, T. D. (2017). Istoriia vynykennia ta stanovlennia profesii pianist-kontsertmeister. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, 49, 280-284 [in Ukrainian].
5. Komarenko, N. M. (2018). Interpretatsiino-tvorchyi aspekt diialnosti kontsertmeistera, yak komponent muzychno-khudozhnoi arkhitektoniky vokalno-romansovykh tsyktiv S. Rakhmaninova na prykladi or. 38. *Molodyi vchenyi*, 1, 147-153 [in Ukrainian].
6. Khananaiev, S. V., Khananaieva, H. V. (2018). Kamerno-vokalnyi vysliv yak protses khudozhnoi samoidentyfikatsii (na prykladi tvorchoosti S. Rakhmaninova). *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv*, 4, 336-339 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 10.11.2019



ОПЕРА РІХАРДА ВАГНЕРА «ТРИСТАН ТА ІЗОЛЬДА»: СИМВОЛІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРУ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ВПОДОБАННЯ КОМПОЗИТОРА

А Розглядається сюжет опери «Тристан та Ізольда» з огляду символічних особливостей і філософських уподобань Ріхарда Вагнера, особливості міфу, взятого за сюжет опери. Також висвітлюються моменти біографії композитора, що спонукали до написання опери, історія виникнення музичної драми Вагнера, особливості музичної драми «Тристан та Ізольда» з урахуванням філософських уподобань автора. Підкреслюється важливість для постановників і виконавців опери розглядати її в комплексі і розуміти мету її створення та психологічний, філософський підтекст, закладений автором. Наведений розбір постановки даної опери відомого режисера Д. Чернякова як приклад вдалого втілення концепції автора.

Ключові слова: опера; міф; символ; дуалізм; драма; томління; свідомість; втілення

Актуальність проблеми. Немає жодного художника XIX століття, діяльність якого викликала б таке безмірне захоплення з одного боку, і полеміку, що доходила до ненависті, з іншого, як Ріхард Вагнер. Література про нього охоплює багато тисяч статей, а кількість наукових досліджень, йому присвячених, – вимірюється сотнями.

Вагнер – синтетичний геній, що поєднує в собі музиканта – композитора і диригента, поета, письменника, драматурга, естетика, філософа, соціолога, культуролога, політичного діяча, публіциста. Його творча спадщина грандіозна – не тільки за рівнем рішення художніх, естетичних завдань і філософської глибини, але й навіть за своїм обсягом. Він є автором 14 опер і музичних драм, низки творів для симфонічного оркестру (симфоній, увертюр, маршів і т. д.), для духового оркестру, для фортепіано (сонати, пісні, вальс, полонез і т. д.), вокальних творів і творів для хору, романсів. Повне зібрання його літературних – художніх і теоретичних робіт (включаючи тексти опер і музичних драм, статті, мемуари і т. д.) становить 16 томів, збірки листів – 17 томів.

Утілюючи в собі тип художника-реформатора, художника-революціонера, художника-ідеолога, художника-мислителя, Вагнер став володарем розумів декількох поколінь інтелігенції в усьому світі. Відомий критик В. Стасов писав: «У Вагнера утворилася слава величезна. Успіх його і лаври були такі колосальні, що мало на світі можна знайти таку славу, яка припала на його долю» [11, с. 44]. Особливу складність для виконавців музики Вагнера представляє інтерпретування саме оперного жанру. Зокрема це стосується співаків, перед якими постає множина задач цілісного виконання задуму автора.

Одним із найкращих творів Р. Вагнера пізнього періоду творчості є музична драма «Тристан та Ізольда». Цей твір являє собою оригінальне творіння Вагнера-поета: він приголомшує своєю простотою і художньою цілісні-

стю. У цьому творі Вагнер демонструє вельми глибоке внутрішнє розуміння і духовну силу. Ернст Ньюмен, знаменитий біограф Вагнера, писав: «Трагедія полягає не в тому, що відбувається з роковою парою. «Тристан» – драма метафізичного стану свідомості, а не зовнішніх драматичних подій. У цьому полягає духовна цінність опери». Цікавим є зв'язок цієї музичної драми із захопленням Вагнера філософією німецького мислителя А. Шопенгауера.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Підхід до виконавської інтерпретації опери Р. Вагнера «Тристан і Ізольда» через призму філософських уподобань автора базується на концепціях культурологічних та мистецтвознавчих досліджень й орієнтується на аналітичний, порівняльно-історичний, біографічний методи у наукових працях А. Альшванга [1], С. Базунова [2], Е. Браудо [3], Д. Гусмана [5], М. Друскіна [6], А. Ільїнського [7], А. Кенігсберг [8], Б. Левіка [9], А. Лосева [10] та ін.

Висвітлення не вирішених раніше частин загальної проблеми полягає у спробі комплексного розгляду опери «Тристан та Ізольда» з огляду символічних особливостей і філософських уподобань Р. Вагнера, що має допомогти співакам-виконавцям головних ролей в опері глибше розуміти її філософське підґрунтя для створення вдалих оперних образів своїх персонажів, що і є **метою даної статті**.

Мета статті визначила низку актуальних для даного дослідження **завдань**:

- розглянути особливості міфу, взятого за сюжет опери «Тристан та Ізольда», коротко охарактеризувати героїв твору;
- прослідкувати історію виникнення музичної драми Вагнера;
- окреслити особливості музичної драми «Тристан та Ізольда» з урахуванням філософських уподобань автора;

– визначити символічні елементи та дати їм розшифрування;

– стисло окреслити музичні особливості зазначеного твору.

Джерела міфу-історії про Тристана та Ізольду губляться в глибинах століть, і знайти їх дуже непросто. Із часом легенда про Тристана перетворилася на одне з найрозповсюдженіших поетичних сказань середньовічної Європи. На Британських островах, у Франції, Німеччині, Іспанії, Норвегії, Данії та Італії вона стала джерелом натхнення для авторів розповідей і лицарських романів.

У XI–XII ст. з'явилися численні літературні версії цієї легенди. Вони стали невід'ємною частиною поширеної в той час творчості лицарів і трубадурів, які оспівували велике романтичне кохання. Одна легенда про Тристана породжувала іншу, та – третю; кожна наступна розширювала основний сюжет, додаючи до нього нові деталі та штрихи; деякі з них ставали самостійними літературними творами, які являють собою справжні твори мистецтва.

На перший погляд, у всіх цих творах основна увага притягнута до центральної теми трагічного кохання та долі героїв. Але на цьому фоні виявляється інший, паралельний сюжет, набагато важливіший, – своєрідне таємне серце легенди. Це історія шляху безстрашного лицаря, який, через численні небезпеки та боротьбу, дійшов до розуміння сенсу свого існування. Отримуючи перемоги в усіх випробуваннях, які ставить перед ним доля, він стає цілісною, інтегральною людиною та досягає вершин у всіх відношеннях: від досконалості в бою до здатності відчувати велике безсмертне Кохання.

Деякі дослідники припускають, що міф про Тристана походить від кельтів, тому що в ньому відображаються магічні елементи стародавніх вірувань, які відносяться до періоду раннього, ніж XII століття. Інші, посилаючись на взаємозв'язок символів, вказують на те, що ключ до розуміння міфу треба шукати в астрології. Треті бачать у Тристані деяке «місячне божество», а четверті вважають, що його життя символізує шлях Сонця.

Є й такі, хто робить акцент винятково на психологічному змісті оповідання, на людській драмі, яку проживають герої. Парадоксальним здається той факт, що незважаючи на епоху, у яку ця історія з'являється в літературі, герої не відчувають ніяких релігійних почуттів, скажімо, каяття за свою поведінку; більш того, коханці почувають себе чистими й безневинними і, навіть, перебувають під заступництвом Бога та природи. Є щось дивне й загадкове в подіях цього міфу, який виводить своїх героїв за межі «добра» та «зла».

Деякі дослідники вказують також на можливе східне походження окремих епізодів або всього твору в цілому. На їхню думку, ця історія була перенесена зі сходу на захід арабами, які осіли на Іберійському півострові.

Інші вчені підкреслюють той факт, що ця легенда, в різ-

них версіях, неодноразово повторювалася по всьому атлантичному узбережжю Європи; це наводить їх на думку про те, що її походження сягає в глибини історії, до арикоатлантів, які жили набагато раніше кельтів.

У 1854 році Вагнер писав Лісту: «У голові у мене бродить проста, але повна натхнення музична концепція. Чорним прапором, який віє в останньому акті, прикрию самого себе – і помру!» [6, с. 37]. Він зацікавився сюжетом старовинної легенди про Тристана та Ізольду, що існує в багатьох варіантах, різних по своєму національному та історичному забарвленню. Любов перемагає смерть – такий сенс цієї прекрасної легенди. Проте Вагнер додав їй інше тлумачення: він написав оперу не про любов, а про муки любові і прославив не життя, а смерть, що несе заспокоєння від страждань.

Серед музичних драм Вагнера «Тристан та Ізольда» – найсуб'єктивніша. Всі матеріали біографії композитора його цюрихського періоду життя і творчості (1849–1859) свідчать про самотність Вагнера, стан покинутості, про безвихідність положення і повну неможливість створювати такі музичні твори, які могли, хоча б віддалено, підтримувати його мрію про їх театральну постановку.

Ця опера, за словами композитора, – пам'ятник якнайглибшої неподіленої любові: «Хоча мені не дано було ніколи випробувати справжнього щастя любові, я все ж хочу поставити пам'ятник до цієї красивої утопії – такий пам'ятник, у якому все, від першого до останнього штриха, буде насичено любов'ю» [8, с. 68].

Вагнер побачив у цій поетичній легенді, прикрашеній багатьма живими і наївними подробицями, не гімн вічної, всепереможної любові; він визначав її сенс так: «поет «Тристана» зробив основою сюжету опис тих страждань, на які засуджені два люблячих серця з моменту першої зустрічі і до самої смерті. У «Тристані» широко і ясно розвивається ідея смерті від томлінь любові» [8, с. 68–69].

Нарешті шість років після закінчення роботи над оперою прем'єра все ж-таки відбулася. Вона була здійснена під патронажем великого, хоча і вкрай невірнорозважного та імпульсивного друга Вагнера, короля Людвіга II Баварського.

У цій опері світ уперше познайомився з музичною драмою, в якій оркестр грає, безумовно, чільну роль, коментуючи допомогою розробленої системи лейтмотивів кожен психологічний і драматичний перебіг у розвитку сюжету. Вагнер відмовляється від чіткого членування дії на послідовність номерів (сквозна дія). Тут Вагнер здійснив свою ідею «нескінченної мелодії», створивши цілком особливий стиль арій, дуетів, квартетів. Це викликало запеклу війну критиків, не притихлу й донині.

Вагнер чим далі, тим більше заглиблювався у філософію А. Шопенгауера. Йому хотілося за будь-якою ціною зобразити безнадійність усіх людських прагнень і змалювати внутрішню тотожність любові і смерті.

Вагнер, як багато хто вважає, цілком «випадково» зіткнувся з буддійськими навчаннями про нікчемність людської особистості, та й взагалі всього людського життя, і з необхідністю занурення в повне небуття, в нірвану. Звичайно, європейський чоловік середини XIX століття вже не міг розуміти нірвану просто як небуття або смерть. Особистість Вагнера була занадто складна, щоб він міг зупинитися на цьому. Цю нірвану і цю смерть Вагнер розумів як межу найвищої напруги життя особистості. А так як у житті особистості для Вагнера головну роль грала любов, то нірвана і виявилася для нього не чим іншим, як злиттям любові і смерті. І сюжет сказання про Тристана та Ізольду знову-таки підходив для цього найбільше.

Цю музичну драму тільки й можна зрозуміти соціально-історично. Але в цю соціально-історичну картину входить також і творча індивідуальність самого Вагнера. Не тільки філософськи і теоретично, але й цілком життєво Вагнер розумів усю хибність європейського індивідуалізму і крах суб'єкт-об'єктного дуалізму як результат європейського революційного руху останніх десятиліть XVIII і першої половини XIX століття. Тристан (іноді Тристам, Тристант) – це ім'я кельтського походження. Тристан або Дростан – це зменшувальна форма імені Дрост (або Друст), яке носили деякі піктські королі у VII–IX століттях. Це ім'я пов'язане й зі словом «ігібієга», яке означає сум й натякає на ту обставину, що його мати вмерла при пологах, незабаром після смерті батька. Тристан був сином Ривалена, короля Ліонії (Лоонойса), та Бланшефлор, сестри Марка Корнуельського.

Тристан – це «герой, який не має собі рівних, гордість царств і «притулок слави». Ім'ям «Тантрис» Тристан користується кожного разу, потрапляючи в Ірландію: коли вперше бореться із Морольтом, одержує смертельну рану та віддається на милість долі в човні без весел, вітрила й руля, й коли повертається, щоб завоювати руку Ізольди-Ізеї та передати її своєму дядькові Марку. У тому та іншому випадку це ім'я сповнене особливого змісту.

Символічним є не тільки те, що в імені міняються місцями склади, але також те, що змінюються всі життєві цінності Тристана. Він перестає бути лицарем без страху та докору й стає схожим на людину, яка одержима любовним зв'язком, що веде до смерті, та вже не в змозі себе контролювати.

Ізея (Ізеут, Ізаут, Ізольт, Ізольде, Ізотта) – ще одне кельтське ім'я, яке, можливо, походить від кельтського слова «есільт», що означає ялину, або від німецьких імен Ішильд та Ісвальда.

Маріо Росо де Луна у своїх дослідженнях йде ще далі та зв'язує ім'я Ізольди з такими іменами, як Іза, Ісіда, Ельза, Еліза, Ізабель, Ісіда–Авель, схилившись до того, що наша героїня символізує священний образ Ісіди – чистої Душі, що дає життя всім людям. Ізольда – донька короле-

ви Ірландії та племінниця Морольта (за іншими версіями – його наречена або сестра).

Ізольда Білорука – донька Хоуела, короля герцога Арморики або Малої Британії. Цей персонаж більшість авторів вважає пізнішим; швидше за все, його просто додали до початкового сюжету міфу.

Морольт (Мархальт, Морхот, Армольдо, Морлот, Морольдо) – зять короля Ірландії, людина гігантського росту, який щорічно відправляється в Корнуел забирати данину – 100 дівчат. У вагнеровській версії міфу Морольт – наречений Ізеї, який загинув у двобої з Тристаном; його тіло було кинуте на незаселеному острові, а голова повішена в землях Ірландії.

«Мор» кельтською значить «море», але також і «високий», «великий». Це те саме знамените чудовисько, яке повинен був перемогти не тільки Тристан, але також і Тесеї у грецькому міфі, яке символізує все старе, що зжило себе й вмирає в людстві. Йому протистоїть сила молодості героя, здатність робити великі подвиги, творити дива й вести до нових далей.

Марк (Марос, Марке, Марко, Марс, Марес) – король Корнуела, дядько Тристана й чоловік Ізеї. За словами Росо де Луна, він символізує карму, або закон долі. Він один виживає після драматичної розв'язки. Але розвертаються всі події в міфі саме довкола нього, саме він стає причиною, що породжує усі відомі нам наслідки цієї драми.

Брангвейна (Врангель, Бренгана, Брангена, Бранж'єна) – вірна служниця Ізеї, яка, за різними версіями, чи навмисно, чи випадково змінює місцями напої, призначені Тристану та Ізеї. У творі Вагнера Брангвейну просять подати Тристану та Ізеї магічний напій, який приносить смерть, але вона не то зі страху, не то через неухважність подає їм магічний напій, який викликає любов.

У легенді про Тристана можна знайти багато збігів із міфом про Тесея й Мінотавра. Як і Тесеї, Тристан повинен перемогти чудовисько – велетня Морольта, який вимагає данину у вигляді юних прекрасних дів, або ж дракона, який спустошує землі Ірландії.

Йдучи стопами Тесея, Тристан відвойовує Ізею, але не для себе: Тесеї віддає Аріадну Діонісові, а Тристан віддає Ізею своєму дядькові, королю Марку.

Наприкінці оповідання корабель під білими вітрилами означає повернення Тесея (або смерть його батька Егея) та повернення Ізеї, а під чорними – смерть для обох коханців. Іноді говориться не про вітрило, а про особливий прапор: у творі Вагнера човен Ізольди наближається до берега із прапором на щоглі, який виражає радість, «сяючу» яскравіше самого світла...».

У цій історії переплітається безліч символів і символічних ключів. Тристан уособлює все людство – молоде й героїчне за духом, здатне боротися, любити та розуміти красу. Мудра Ізея – це образ турботливого ангела-охо-

ронця людства, втіленого в особі Тристана, – образ, який символізує вічні таїнства буття, що завжди мали два обличчя, містили дві з'єднуючі протилежності: розум і стать, життя і смерть, любов і війну.

Відповідно до такого трактування опера Вагнера виявилася глибоко песимістичним твором про болісну пристрасть, яка сильніше за голос розуму, почуття обов'язку, родинних стосунків. Така всепоглинаюча пристрасть руйнує звичні людині поняття і уявлення, зв'язок з навколишнім світом, з людьми, з життям. Закохані проклинають день, брехливе світло сонця, життя, яке несе їм розлуку та страждання, і прославляють велике мовчання ночі та смерть, бо лише в смерті вони можуть з'єднатися навіки, лише смерть принесе їм щастя.

Музика всіх трьох актів опери пронизана одним відчуттям – томлінням любові і смерті. «Тристан та Ізольда» – найбільш своєрідний твір у всій творчості Вагнера. У ній майже немає дії, зовнішніх подій дуже мало. Вся увага зосереджена на відчуттях героїв. Музична мова нова і незвичайна, драматичні хвилювання передані складними, нестійкими гармоніями, «томливими», хроматизованими мелодіями. Надзвичайно зросла роль оркестру: в ньому поміщений цілий світ відчуттів і настроїв. Музика тече суцільним потоком, у якому важко виділити самостійні епізоди. Майже весь акт складає діалог Тристана та Ізольди; колосальна любовна сцена займає велику частину II акту; III акт майже цілком вичерпується двома обширними монологіями – смертельно пораненого Тристана на початку та вмираючої Ізольди в кінці.

Характер опери відразу ж визначається в оркестровому вступі, де звучить тема томління, яка пронизує весь твір. Центральний епізод – любовна сцена II акту з похмурим і пристрасним «гімном смерті». Вагнер так говорив про цю тему, що нескінченно розвивається: «Це – гігантська лісова мелодія, її не запам'ятати, але вона ніколи не забудеться; для того, щоб збудити її в душі, треба піти в ліс літнім вечором» [8, с. 70]. Вершина опери – завершальна сцена смерті Ізольди, яку вінчає захоплена, екстатична мелодія любові і смерті.

Вагнер написав музику до «Тристана» під враженнями від нероздільного кохання до Матільди Везендонк, дружини комерсанта Отто Везендонка, тоді «Тристан» здавався Вагнеру кращим із написаних їм творів: «Всі мої колишні роботи, нещасні, нічого не коштують порівняно з одним цим актом», – писав він, закінчивши II акт «Тристана». «Я боюся, що опера буде заборонена <...> лише посереднє виконання може мене врятувати! Достовірно хорошого виконання зведе людей із розуму» [8, с. 71].

У цій опері світ уперше познайомився з музичною драмою, в якій оркестр грає, безумовно, чільну роль, коментуючи допомогою розробленої системи лейтмотивів кожен психологічний і драматичний перебіг у роз-

витку сюжету. Вагнер відмовляється від чіткого членування дії на послідовність номерів. Тут Вагнер здійснив свою ідею «нескінченної мелодії», створивши цілком особливий стиль арій, дуетів, квартетів. Це викликало запеклу війну критиків, не притихлим і донині.

Особливо показовою постановкою «Тристана і Ізольди» з точки зору глибини відображення образів персонажів є втілення «Тристана та Ізольди» Дмитра Чернякова (Маріїнський театр, 2005). Основна риса спектаклю – створення вагнеровської реальності у формі кіно, спеціально сконструйована сцена, яку обвиває чорна рамка, створюючи тим самим і відчуття, що дія відбувається на екрані телевізора, але ця рамка звучує простір навколо персонажей і додає відчуття безвихідності перед смертю, яка ототожнюється у Чернякова з коханням. Дехто з критиків вважає таку кінематографічність недоцільною, начебто вона віддаляє постановку від задуму автора й автентичності, дехто навпаки вважає цей хід дуже вдалим, і що кінематографічна достовірність, сплавляючись із музикою автора, наближує вселенню Вагнера до слухачів і допомагає яскравіше виразити її. Але Черняков не зупинився на досягнутому, і 3 березня 2018 р. телеканал Mezzo провів пряму трансляцію опери Вагнера «Тристан та Ізольда» в новій постановці Дмитра Чернякова з берлінського театру Staatsoper Unter den Linden з Даніелем Баренбоймом за пультом. Дмитро Черняков робить у «Тристані та Ізольді», суттєво, те ж саме, що і робить завжди, і що є його візитною карткою в оперному світі: шукає в оперних героях реальних, живих людей, з якими глядач може порівняти себе і яких можливо уявити собі у справжньому житті. Черняков слухає музику вчинків і психологічних мотивів. В умовному жанрі він відмовляється махнути рукою на умовності та шукає для всього, що відбувається, точних виправдань. Як і в своїй першій постановці, він звузив театральний простір до широкогоекранного кадру, чим нагадав про жагу до кінематографічної достовірності. У цей кадр вписана спочатку перша картина – корабель, як і у Вагнера, але тепер це велика, дорога яхта, в кают-компанії якої Тристан та Ізольда випивають напій, який виявився несмертельним. Потім таким же чином «скадрована» і друга дія – розкішна овальна зала, у якій розгортається знаменитий вічний любовний дует «Liebensnacht» і де відбувається драматичний конфлікт закоханих із королем. Ізольда Ані Кампе(сопрано) предстає в спектаклі Чернякова сильною нордичною жінкою, інтелект якої знаходиться у боротьбі з її темпераментом. Тристан Шагера(тенор) одержим не до кінця зрозумілими ідеями, він здається тут духовним спокусником, який затягує Ізольду в свою сітку – вона погоджується йти за ним, але йде в кінці другої дії під руку з королем Марком. Із часів постановки опери в Маріїнському театрі ставка режисера зробити

середньовічну сказку зрозумілою і близькою сучасному глядачу не змінилася. Але акценти все ж змістилися. У спектаклі Маріїнського театру емоційною кульмінацією здавалася друга дія, яка відбувалася в готельному номері посеред великого міста – ту саму «Liebensnacht» Тристан та Ізольда виконували, розійшовшись по різних кутках кімнати: почуття було таке сильне, що герої не могли не тільки доторкнутися, а навіть підійти один до одного. У новій, берлінській постановці чуттєвий центр змістився в третю дію, яка за загальним малюнком залишилася незмінною – ми переносимося до кімнати Тристана, куди його привозять помирати і де він чекає свою кохану, і де в передсмертних видіннях герою являються його померлі батьки. Остання дія – передсмертна галюцинація героя, в якій він у фіналі єднається з Ізольдою, що передає основний задум Вагнера – єднання в смерті, яке ототожнюється з коханням.

Висновки. Музична драма «Тристан та Ізольда» – одне з найбільших досягнень вагнеровського генія. Це пізній твір, написаний у цюрихський період творчості (1849–1859), у 1859 році.

Ріхард Вагнер у своєму творі описав переживання й досвід любові, яка завжди поєднує те, що через наше невігластво піддається розлуці. Його слова показують увесь шлях Тристана та Ізольди, занурених спочатку в невтомиму хвилю бажання, яка, народжуючись із простого, боязкого визнання, росте й здобуває силу. Спочатку зітхання на самоті, потім надія, потім насолода й жаль, радість і страждання. Хвиля росте, доходючи до своєї вершини, до шаленого болю, поки не знаходить рятівний пролом, через який усі великі й сильні почуття серця виливаються, щоб розчинитися в океані нескінченної насолоди істинного Кохання.

Опера «Тристан та Ізольда» знайшла безсмертя і розкрила найвищий духовний принцип, який полягає в наступному: «Все Єдино, і Одне є все». Індивідуальне вливається в нескінченне і всеосяжне. Два стають одним, зливаючись один з одним, співзвучно грандіозному акорду Всесвіту. У даній статті було розкрито сюжет опери «Тристан та Ізольда» з огляду символічних особливостей і філософських вподобань Ріхарда Вагнера. Також висвітлюються особливості міфу, взятого за сюжет опери, моменти біографії композитора, які спонукали до написання опери, історія виникнення музичної драми Вагнера, особливості музичної драми «Тристан та Ізольда» з урахуванням філософських уподобань автора. Наведений розбір постановки даної опери відомого режисера Д. Чернякова як приклад вдалого втілення концепції автора.

З усього викладеного вище впливає **висновок**, що важливо для постановників і виконавців опери розглядати її в комплексі й розуміти мету її створення та психологічний, філософський підтекст, закладений автором.

Список використаних джерел

1. Альшванг А. А. Рихард Вагнер. Альшванг А. А. Избранные сочинения : в 2 т. Т. 2. Москва : Музыка, 1965. С. 66–95.
2. Базунов С. А. Р. Вагнер. Его жизнь и музыкальная деятельность : биографический очерк. Санкт-Петербург, 1891. 96 с.
3. Браудо Е. Рихард Вагнер. Опыт характеристики. Петроград : Светозар, 1922. 62 с. URL: <http://www.wagner.su/node/144>.
4. Гаврильчик Л. М. Філософія музики Артура Шопенгауера: музика як мова світової волі. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 14 (19), ч. 2. Київ, 2013. С. 13–16.
5. Гаврильчик Л. М. Музичне світосприйняття Ріхарда Вагнера: музика як містика. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14 : Теорія і методика мистецької освіти. Вип. 18. 2015. С. 277–281.
6. Галь Г. Брамс. Вагнер. Верди: Три мастера – три мира : монографія. Москва : Радуга, 1986. 479 с.
7. Гусман Д. С. Тристан та Ізольда: міф та символи. URL: <http://www.newacropolis.org.ua/ua/library/?DETAIL=3346>.
8. Друскин М. История зарубежной музыки. Вип. 4. Вторая половина XIX века. Издание шестое. Москва : Музыка, 1983. 528 с.
9. Ильинский А. Рихард Вагнер: его жизнь и творения. 2 изд. Москва : Вузовская книга, 2009. 80 с.
10. Кенигсберг А. К. Рихард Вагнер: краткий очерк жизни и творчества : монография. Ленинград : Музыка, 1972. 118 с.
11. Кубеев М. Н. 100 великих легенд и мифов мира : монография. Москва : Вече, 2011. 256 с.
12. Левик Б. В. Рихард Вагнер : монография. Москва : Музыка, 1978. 447 с.
13. Лосев А. Ф. Исторический смысл мировоззрения Рихарда Вагнера. Философия. Мифология. Культура. Москва : Политиздат, 1991. URL: <http://www.wagner.Su/node/1>.
14. Санюцька Н. Ніцше VS Вагнер: воля до трагічного проти романтичного песимізму. Вагнер і Ніцше: 150-ліття зустрічі : збірник матеріалів Міжнародн. наук. конф., (Львів, 7-8 листоп. 2018 р.). Львів, 2018. С. 179–181.
15. Стасов В. В. Искусство XIX в. Статьи о музыке : в 5 вып. Вып. 5. Москва : Музыка, 1980. С. 9–105.
16. Тристан и Изольда. Мариинский театр. Пресса о спектакле. URL: http://www.smotr.ru/2004/2004_mariinsky_tristan.htm.

References

1. Alshvang, A. A. (1965). Rikhard Vagner. In Alshvang A. A. Izbrannye sochineniia (Vol. 2, pp. 66-95). Moskva: Muzyka [in Russian].
2. Bazunov, S. A. (1891). R. Vagner. Ego zhizn i muzykalnaia deiatelnost: biograficheskii ocherk. Sankt-Peterburg [in Russian].
3. Braudo, E. (1922). Rikhard Vagner. Opyt kharakteristiki. Petrograd: Svetozar. Retrieved from <http://www.wagner.su/node/144> [in Russian].
4. Havrylchuk, L. M. (2013). Filosofiia muzyky Artura Shopenhauera: muzyka yak mova svitovoi voli. Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriiia 14: Teoriiia i metodyka mystetskoi osvity, 14 (19), 2, 13-16 [in Ukrainian].
5. Havrylchuk, L. M. (2015). Muzychne svitospriyniattia Rikharda Vahnera: muzyka yak mistyka. Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 14 : Teoriiia i metodyka mystetskoi osvity, 18, 277-281 [in Ukrainian].
6. Gal, G. (1986). Brams. Vagner. Verdi: Tri mastersa – tri mira: monografiia. Moskva: Raduga [in Russian].
7. Husman, D. S. Trystan ta Izolda: mif ta symvoly. Retrieved from <http://www.newacropolis.org.ua/ua/library/?DETAIL=3346> [in Ukrainian].
8. Druskin, M. (1983). Istoriia zarubezhnoi muzyki. (Is. 4. Vtoraia polovina XIX veka). Moskva: Muzyka [in Russian].
9. Ilinskii, A. (2009). Rikhard Vagner: ego zhizn i tvoreniia. Moskva: Vuzovskaia kniga [in Russian].
10. Kenigsberg, A. K. (1972). Rikhard Vagner: kratkii ocherk zhizni i tvorchestva: monografiia. Leningrad: Muzyka [in Russian].
11. Kubeev, M. N. (2011). 100 velikikh legend i mifov mira: monografiia. Moskva: Vechе [in Russian].
12. Levik, B. V. (1978). Rikhard Vagner: monografiia. Moskva: Muzyka [in Russian].
13. Losev, A. F. (1991). Istoricheskii smysl mirovoznreniia Rikharda Vagnera. Filosofiia. Mifologiia. Kultura. Moskva: Politizdat. Retrieved from <http://www.wagner.Su/node/1> [in Russian].
14. Sanotska, N. (2018). Nitshe VS Vahner: volia do trahichnoho proty romantychnoho pesymizmu. Vagner i Nitshe: 150-littia zustrichi: zbirnik materialiv Mizhnar. nauk. konf. (pp. 179-181). Lviv [in Ukrainian].
15. Stasov, V. V. (1980). Iskusstvo XIX v. Stati o muzyke (Is. 5, pp. 9-105). Moskva: Muzyka [in Russian].
16. Tristan i Izolda. Mariinskii teatr. Pressa o spektakle. Retrieved from http://www.smotr.ru/2004/2004_mariinsky_tristan.htm [in Russian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 07.11.2019

Москальчук Сергей, Лысенко Владислав. Опера Рихарда Вагнера «Тристан и Изольда»: символические особенности произведения и философские предпочтения композитора.

Ⓐ Рассматривается сюжет оперы «Тристан и Изольда» с точки зрения символических особенностей и философских предпочтений Рихарда Вагнера, а также особенности мифа, взятого за сюжет оперы. Освещаются моменты биографии композитора, побудившие к написанию оперы, история возникновения музыкальной драмы Вагнера, её особенности с учётом философских предпочтений автора. Подчеркивается важность для постановщиков и исполнителей оперы рассматривать её в комплексе, понимать цель создания и психологический, философский подтекст, заложенный автором. Приведён разбор постановки данной оперы известного режиссёра Д. Чернякова как пример удачного воплощения концепции автора.

Ключевые слова: опера; миф; символ; дуализм; драма; томление; сознание; воплощение

Moskalchuk Sergey, Lysenko Vladislav. Richard Wagner's opera «Tristan and Isolde»: symbolic features of the work and the composer's philosophical preferences.

Ⓐ The plot of the opera «Tristan and Isolde» is examined, from the point of view of the symbolic features and philosophical preferences of Richard Wagner, also the features of the myth taken as the plot of the opera. The highlights of the composer's biography that prompted the writing of the opera, the history of Wagner's musical drama, its features, taking into account the philosophical preferences of the author, are also highlighted. The importance is emphasized for directors and performers of the opera to consider it in a comprehensive manner, to understand the purpose of creation and the psychological, philosophical implication laid down by the author. The analysis of the production of this opera by the famous director D. Chernyakov is given as an example of a successful embodiment of the author's concept.

Key words: opera; myth; symbol; dualism; drama; languor; consciousness; embodiment

Москальчук Сергій Анатолійович, асистент кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

E-mail: serhiimos@gmail.com

Лисенко Владислав Віталійович, асистент кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

E-mail: vlad.lysenko@icloud.com