

ISSN 2522-9729 (online)

**ІМІДЖ**  
сучасного педагога

**IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE**

№3 (180)  
**2018**

**Інтеграція наук**  
•  
**Integration science**

**Web-site: [isp.poippo.pl.ua](http://isp.poippo.pl.ua)**

**Проблематика публікацій:** актуальні питання педагогіки, педагогічних технологій навчання та виховання, післядипломної педагогічної освіти, педагогічної майстерності, освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту

**Наукова сфера:** педагогічні науки

**Міжнародний стандартний номер:** ISSN 2522-9729 (online)

**УДК** 37:004

**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:

- **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 НАПН України

#### ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

**Канівець Зоя Миколаївна**, 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 НАПН України

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

**Гриньова Марина Вікторівна**, доктор педагогічних наук, професор, 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 (Польща)

**Сльникова 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 НАПН України

**Лаврінченко Олександр Андрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

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

#### 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@poippo.pl.ua](mailto:root@poippo.pl.ua)  
тел. гол. ред.: (066) 033 1422, e-mail: [bilyk@poippo.pl.ua](mailto:bilyk@poippo.pl.ua)

**Web-site:** [isp.poippo.pl.ua](http://isp.poippo.pl.ua)

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

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

**Неживий Олексій Іванович**, доктор філологічних наук, професор, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

**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 (Польща)

**Самодрин Анатолій Петрович**, доктор педагогічних наук, доцент, Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

**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 НАПН України

**Стрельников Віктор Юрійович**, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський університет економіки і торгівлі

**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 НАПН України

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

**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 № 5 від 29.05.2018 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:** 01.06.2018 р.

**Формат:** 60x84 1/8.



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

**Scientific field:** pedagogical sciences

**International Standard Number:** ISSN 2522-9729 (online)

**Periodicity:** 6 issues per year

**Manuscript languages:** Ukrainian, English, Polish, Russian

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

**Electronic Scientific Specialty zhurnal**  
«Image of the Modern Pedagogue»  
is indexed professional associations:

- 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 Lykvanova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy  
of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director,  
Institute for Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine

#### EXECUTIVE SECRETARY

**Zoya Kanivets**, Candidate of Pedagogical Sciences,  
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

#### MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

**Olena Anischenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National  
Academy of Sciences of Ukraine

**Myroslava Vovk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior  
Researcher, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of  
National Academy of Sciences of Ukraine

**Marina Grynyova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

**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 (*Poland*)

**Halyna Elnikova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy

**Olena Zhdanova-Nedil'ko**, Doctor of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor, Poltava National Pedagogical University named  
after V.G. Korolenko

**Vira Ilchenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full  
Member of National Academy of Sciences of Ukraine,  
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher  
Training

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

**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 National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

**Alexander Kucheryavyyi**, Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of  
National Academy of Sciences of Ukraine

**Alexander Lavrinenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National  
Academy of Sciences of Ukraine

**Mariya Leshchenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, professor,  
Institute of Information Technologies and Training Equipment of the  
National Academy of Sciences of Ukraine

#### Founders

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine  
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy  
of Sciences 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](mailto:root@poippo.pl.ua)  
tel. Goal. Ed.: (066) 033 1422, e-mail: [bilyk@poippo.pl.ua](mailto:bilyk@poippo.pl.ua)

**Web-site:** [isp.poippo.pl.ua](http://isp.poippo.pl.ua)

**Helena Mazes**, habilitated Doctor, Professor, University of  
Humanistic and Natural Sciences, Kielce, branch of Piotrkow  
Trybunalski (*Poland*)

**Olena Myroshnyk**, Candidate of Psychological Sciences, Associate  
Professor, Poltava National Pedagogical University named after  
V.G. Korolenko

**Oleksiy Nezhyvyyi**, Doctor of Philology, Professor, M.V.  
Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

**Olena Otych**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Doctor of  
Pedagogical Sciences, Professor, SHEI "University of Educational  
Management" 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 (*Poland*)

**Anatoliy Samodryn**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate  
Professor Kremenchuk Institute of the «Alfred Nobel University»  
Dnipropetrovsk

**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, Institute  
of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of  
Sciences of Ukraine

**Viktor Strelnikov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Poltava University of Economics and Trade

**Andriy Tkachenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate  
Professor, Poltava National Pedagogical University named after  
V. G. Korolenko

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

**Lidiya Khomych**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National  
Academy of Sciences 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  
Khmelnitsky

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**  
of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of  
Sciences of Ukraine (protocol № 5, 29.05.2018)

#### Editorial Board

Bilyk N.I., Zeliuk V.V. (Chairman of the Board), Ilchenko V.R.,  
Kanivets Z. M., Kurylyuk M.V., Koryagina N.V., Khomych L.O.

**Signed for print:** 01.06.2018

**Format:** 60x84 1/8

© «Image of the Modern Pedagogue», 2018  
© Poltava-INSETT. 2018





**ТОЧКА ЗОРУ**

Проблема готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення <b>Стрельніков В. Ю.</b> .....	5
Загальні принципи і методології оцінювання <b>Ільчишин Н. М.</b> .....	9



**ВИЩА ШКОЛА**

Підготовка фахівців-фольклористів у Київському національному університеті культури мистецтв: акценти сьогодення <b>Сінельнікова В. В., Сінельніков І. Г.</b> .....	14
Використання інформаційно-комунікаційних технологій у майбутній професійній діяльності в процесі вивчення медичної інформатики <b>Саєнко М. С., Мороховець Г. Ю.</b> .....	18
Функції та етапи формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів <b>Варданян А. О., Мелашенко М. П., Роженко І. В.</b> .....	22
Моделювання і впровадження в практику навчальної та самостійної роботи професійно орієнтованого освітнього середовища студентів-медиків <b>Куліш Н. М., Куковська В. І., Решетілова Н. Б.</b> .....	25



**ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН**

Концептуальна модель управління освітнім процесом закладу освіти на основі кейс-менеджменту <b>Міровська Маріола (Польща)</b> .....	30
Клавирна токата мі-мінор Й. С. Баха у контексті традиції італійської клавирної школи <b>Сліпченко О. С.</b> .....	36
Розвиток цифрового ігро-центрованого навчання в освітньому просторі США <b>Лещенко П. А.</b> .....	40



**РІДНІ ДЖЕРЕЛА**

Вокально-педагогічна спадщина Одарки Бандрівської <b>Дзюба О. А.</b> .....	45
Григорій Верьовка як фундатор професійного народного хорового мистецтва України (до питання новаторства) <b>Скопцова О. М.</b> .....	49
Оперно-симфонічний диригент Костянтин Симеонов. Творчий метод диригента. Робота над партитурою <b>Симеонова Ю. В.</b> .....	53
Організація та зміст художньо-естетичного виховання творчої особистості засобами музейної комунікації у меморіальному музеї-садибі Леоніда Смержа <b>Зубань В. Г.</b> .....	60



**ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ**

Особливості постановки народного голосу: педагогічний аспект <b>Шнуренко Т. В.</b> .....	63
Психофізіологічні особливості формування ігрових рухів бандуриста <b>Брояко Н. Б., Дорофєєва В. Ю.</b> .....	66
Лемківський фольклор в обробці українських композиторів <b>Дубінченко Є. А.</b> .....	71
Хорове мистецтво Буковини другої половини XIX століття <b>Гнатюк Л. В.</b> .....	74
Особливості роботи з вокалістом-початківцем: художньо-виконавський аспект <b>Регеша Н. Л.</b> .....	77



**КАЛЕЙДОСКОП МОВ**

Спрямованість педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів іноземних мов <b>Коломієць Б. С.</b> .....	81
Упровадження англійської мови в українські виші (друга половина XX століття – початок XXI століття) <b>Ефендієва С. М., Протовень О. П., Ніколаєва Н. М.</b> .....	85



**РЕЖИСУРА УРОКУ**

Робота з деформованим текстом на уроках української мови в початкових класах у контексті Нової української школи <b>Компаній О. В., Бондар Т. М., Пашковська Г. А.</b> .....	89
---	----



**ІМІДЖ-ІНФОРМАЦІЯ**

Відомості про авторів



POINT OF VIEW

- Problem of the Future Teacher's Readiness to Self-development **Strelnikov V. Yu.** .....5  
General Principles and the Evaluation of Methodology **Ilchyshyn N. M.** .....9



HIGH SCHOOL

- Preparation of Specialist – folklorist in Kyiv National University of Culture and Arts: Accents of Present Day  
**Siynelnykova V. V., Synelnykov I. H.** .....14  
Use of Information and Communication Technologies in Future Professional Activities in the Process of Studying Medical Informatics  
**Saenko M. S., Morokhovets H. Yu.** .....18  
Functions and Stages of Formation of Professional Speech Competence of Future Doctors **Vardanian A. O., Melashchenko M. P.,  
Rozenko I. V.** .....22  
Modeling and Implementation of Professionally Oriented Educational Environment in the Practice of Learning and Unsupervised  
Activity of Medical Students **Kulish N. M., Kukovska V. I., Reshetylova N. B.** .....25



EXTERNAL EXPERIENCE

- Conceptual Model of Educational Management Process of the Educational Institution Based on the Case Management  
**Mirowska Mariola (Poland)** .....30  
The J. S. Bach's Clavier Toccata in E-minor in the Context of Traditions of Italian Clavier School **Slipchenko O. S.** .....36  
Development of digital game based learning in the educational space of the USA **Leshchenko P. A.** .....40



NATIVE SOURCES

- Vocal-Pedagogical Heritage of Odarka Bandrivs'ka **Dzyuba O. A.** .....45  
Hryhorii Veryovka as the Founder of Professional National Choral Art of Ukraine (*to the question of innovation*) **Skoptsova O. M.** .....49  
Opera-symphonic conductor Konstantin Symeonov. Creative method of conductor. Prosecution of score **Symeonova Yu. V.** .....53  
Organization and Content of Art and Aesthetic Education of a Creative Person by Means of Museum Communication at the Memorial  
Museum-Estate of Leonid Smor **Zuban V. H.** .....60



TALENT POOL

- The Folk Voice's Inhale: Pedagogical Aspect **Shnurenko T. V.** .....63  
Psychophysiological Features of the Playing Movements Formation of the Bandura-Novice **Broiako N. B., Dorofieieva V. Yu.** .....66  
Lemkv Folklor in the Arrangements of Ukrainian Composers **Dubynchenko Y. A.** .....71  
Bukovyna's Choral Art of the Second Half of the XIX Century **Hnatiuk L. V.** .....74  
Features of Work with the Vocalist – Beginner: Artistic and Performing Aspects **Regesha N. L.** .....77



RANGE OF LANGUAGES

- Orientation of Pedagogical Conditions on the Development of Self-Education Competence of the Future Teachers of Foreign  
Languages **Kolomiets B. S.** .....81  
Implementation of English Language in Ukrainian Higher Educational Establishments (the Second Half of the 20th Century – the  
Beginning of the XXI Century) **Efendieva S. M., Protoven O. P., Nikolaieva N. M.** .....85



TUTORIAL LESSON

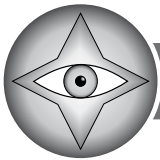
- Work with the Deformed Text at the Ukrainian language Lessons in Elementary Classes in the Context of New Ukrainian School  
**Kompaniy O. V., Bondar T. M., Pashkovska H. A.** .....89



IMAGE-INFORMATION

Information about the authors





УДК 378.132



Стрельников В. Ю.

## ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

**А** Проаналізований сучасний стан науково-теоретичного підґрунтя проблеми самовдосконалення майбутнього вчителя. Досліджена сутність самовдосконалення. Встановлено, що вчені розглядають самовдосконалення: по-перше, як синтез самопізнання, самоосвіти та саморозвитку; по-друге, як сукупність самоосвіти та самовиховання; по-третє, як єдність самоосвіти, саморозвитку та самовиховання. Доведено, що результатом підготовки майбутніх учителів до самовдосконалення є відповідна готовність, яка є інтегративною особистісно-професійною здатністю майбутнього вчителя, що передбачає його саморозвиток і самореалізацію. Наголошено, що самовдосконалення, як активна специфічна діяльність особистості майбутнього вчителя, спирається на індивідуальність студента.

**Ключові слова:** самовдосконалення; самоосвіта; самовиховання; саморозвиток; готовність до самовдосконалення; майбутній учитель; індивідуальність

**Актуальність проблеми.** Динамічні процеси, що відбуваються в Україні, торкаються й сфери освіти, загострюючи проблеми підготовки майбутніх учителів. Процес входження до європейського і світового освітнього простору зумовили зміну ставлення суспільства до проблем самоосвіти майбутнього вчителя, його самовиховання та саморозвитку. У сучасній освіті особливої значущості набуває підготовка активного, ініціативного вчителя, здатного до постійного самовдосконалення, спроможного бути конкурентоздатним і реалізувати свій потенціал на користь суспільству. Ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя залежить від сформованості в майбутнього педагога готовності до самовдосконалення.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Незважаючи на значну кількість праць, присвячених проблемі самовдосконалення майбутніх фахівців у сучасній вітчизняній і зарубіжній філософії, педагогіці, психології, соціології вона залишається однією із найдискусійніших. Аналіз попередніх джерел свідчить про те, що проблема самовдосконалення вчителя є об'єктом наукового інтересу багатьох науковців. Самовдосконалення є предметом особливої уваги в історико-філософській традиції. Тему самовдосконалення особистості, можливості її самореалізації як запобігання різним деструкціям досліджують А. Адлер, Р. Ассаджолі, І. Ковальчук, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл. Проблеми підготовки майбутніх фахівців, спроможних у своїй професійній діяльності до самоактуалізації, самореалізації, самовиховання, самоуправління й самовдосконалення, висвітлені в працях Н. Білик, В. Гриньової, Л. Кондрашової, В. Лозової, І. Ляхової, Л. Нечепоренко, Л. Рибалки, В. Северенюка, Л. Сущенко, І. Шиманович та інших учених. Аналіз наукових джерел

показав, що проблему самовдосконалення майбутніх учителів висвітлено в працях Л. Бекірової (готовність майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій), О. Жерновнікова (дидактичні засади підготовки майбутніх учителів), М. Коньок (готовність майбутнього вчителя технологій до використання міжпредметних зв'язків), О. Ігнатюк (теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету), М. Прокоф'євої (готовність майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні), В. Стрельников (педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання).

Аналіз наукових праць доводить про необхідність їхньої наукової інтерпретації щодо формування у майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі професійної підготовки.

**Мета статті** – дослідження сутності готовності майбутнього вчителя до самовдосконалення.

Основними **завданнями** є такі: здійснити аналіз науково-теоретичного підґрунтя проблеми самовдосконалення вчителя; схарактеризувати сутність самовдосконалення майбутнього вчителя.

**Викладення основного матеріалу.** Вчені розглядають самовдосконалення з різних позицій: як синтез самопізнання, самоосвіти та саморозвитку (О. Ігнатюк, І. Ковальчук), самоосвіти та самовиховання (О. Кучерявий, І. Шиманович), самоосвіти, саморозвитку та самовиховання (С. Хатунцева).

Так, І. Ковальчук [4, с. 165], вважає, що процес самовдосконалення виражає самоусвідомлення, самопізнання та саморозуміння, людина набуває здатності на власному досвіді

усвідомити себе як цілісну, гармонійну індивідуальність, осягнути всі аспекти свого буття, долати дисбаланс між об'єктивним і суб'єктивним аспектами життя. Основними складовими процесу самовдосконалення науковець визнає самопізнання, саморозуміння, саморозвиток, роль і значення яких полягає в осягненні людиною своєї цілісності завдяки гармонійному поєднанню всіх аспектів її антропобуття та внутрішньої концентрації людських якостей.

Дослідники зауважують, що самовдосконалення майбутнього фахівця передбачає його самоосвітню діяльність. Вибір змісту, форм і методів самоосвіти студента залежить від низки чинників, які здійснюють вплив на кожному з етапів формування його педагогічної свідомості, що включає сукупність педагогічних знань. До структури педагогічної свідомості входять найважливіші пізнавальні процеси, за допомогою яких забезпечується цілеспрямованість діяльності особистості, збагачується рівень знань. Функцією педагогічної свідомості є формування цілей власної діяльності та потреби у самовдосконаленні [10].

На саморозвиток як складову самовдосконалення вказує О. Прокопова. Дослідниця характеризує професійне самовдосконалення як свідому професійну діяльність учителя в системі його неперервної педагогічної освіти, що спрямована на підвищення фахового рівня вчителя, його професійну самореалізацію, подальший розвиток професійно значущих якостей, підвищення ефективності навчально-виховної роботи в школі відповідно як до інтересів, потреб і можливостей учнів, так і до вимог суспільства щодо соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини. Науковець стверджує, що професійне самовдосконалення включає самоосвіту і самовиховання вчителя, що забезпечують розвиток професійно значущих якостей, професійну самореалізацію вчителя та визначаються такими особистісними факторами, як мотивація досягнення і професійна самоосвідомість. Науковець пояснює, що спрямованість на професійне самовдосконалення визначається розвитком у вчителя мотивації досягнення успіху в професійній діяльності, адекватним сприйняттям дійсності, активною життєвою позицією, діловою спрямованістю, вмінням аналізувати педагогічну ситуацію [8].

На особливу увагу заслуговують праці Г. Топчій, яка визначає сутність професійного саморозвитку майбутнього вчителя як особливого виду його цілеспрямованої діяльності щодо особистісного саморозвитку, в результаті якого відбувається формування мотиваційно-ціннісної, когнітивної та діяльнісної сфер за рахунок структурних елементів саморозвитку, що забезпечують успішне освоєння й виконання професійно-педагогічної діяльності. Науковець зауважує, що в процесі професійного саморозвитку майбутніх учителів відбувається вдосконалення професійних знань (когнітивна сфера), умінь і якостей (діяльнісна сфера), розвиток потреби й інтересу (мотиваційно-ціннісна сфера) [9].

За умов самовиховання разом із засобами професійної самоосвіти, саморозвитку та самоствердження, відповідних соціальних умов відбувається професійна самореалізація майбутнього вчителя, яка є інтегративною характеристи-

кою особистості, що відображає стан його професійного розвитку, що ґрунтується на професійній свідомості, мотивах досягнень у професії, спрямованості її діяльності на досягнення професійного ідеалу (І. Лебедик) [6].

Проблемам професійного самовиховання студентів ВНЗ присвячені роботи С. Даньшевої. Дослідниця, вивчаючи професійне самовиховання студентів технічних ВНЗ, визначає цей феномен як цілеспрямовану діяльність з метою вдосконалення моральної культури, професійних знань, умінь і навичок, творчого мислення, професійно значущих якостей, зокрема організаторських і виховних, з урахуванням соціального та науково-технічного прогресу. Науковець зауважує, по-перше, в практиці виховної роботи професорсько-викладацького складу не накопичено достатньо досвіду організації та керівництва професійним самовихованням студентів; по-друге, викладачі рідко ставлять перед собою завдання глибоко вникати у зміст і методику роботи студентів над собою, стимулювати її; по-третє, для ефективної організації професійного самовиховання студентів необхідно педагогічне керівництво з боку професорсько-викладацького складу, шляхом акцентування уваги студентів на питаннях необхідності самовдосконалення, відповідальності за себе, за своє сьогодення і майбутнє. Авторка зауважує, що кожен із етапів оволодіння студентами здатністю займатися професійним самовихованням обумовлює використання певних груп способів педагогічного керівництва (формування у студентів свідомого ставлення до професійного самовиховання, стимулювання їхнього професійного самовиховання, збагачення досвідом професійного самовиховання), відповідних форм і методів його здійснення. Орієнтація студентів на постійне, цілеспрямоване професійне самовиховання сприяє глибокому усвідомленню ними сутності обраної професії, зміцнює їхню впевненість у правильності вибору, позитивно відбивається на успішності студентів, дисципліні, переконує автор. Підтримуємо дослідницю в тому, що однією з умов успішного здійснення педагогічного керівництва професійним самовихованням студентів є спеціальна підготовка професорсько-викладацького складу (ознайомлення їх з напрацюваннями в теорії та практиці самовиховання, досвідом роботи викладачів ВНЗ з організації професійного самовиховання студентів, забезпечення викладачів науково-методичною літературою, проведення майстер-класів, науково-методичних семінарів із проблем формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення, наукових брифінгів і семінарів). Погоджуємося з думкою автора, що ефективність професійного самовиховання студентів вищої школи підвищується за умови цілеспрямованого керівництва ним з боку професорсько-викладацького складу [1; 2].

Ґрунтовне дослідження теоретичних і методичних основ організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів здійснено О. Кучерявим. Ученим теоретично обґрунтована концепція та модель організації професійного самовиховання майбутніх педагогів дошкільної та початкової шкільної ланок освіти в аспекті їхньої цілісної підготовки, визначена

сутність професійного самовиховання, готовності до його організації, культури самовиховання. Вченим з'ясовано зміст моделі спеціаліста-педагога як цільового орієнтира самовиховних дій і сформульованої базові закономірності та принципи організації професійного самовиховання майбутніх педагогів. Дослідник переконує в тому, що ефективність самовиховання залежить від активності майбутніх учителів і сукупності умов, необхідних для її ефективного функціонування: необхідних для розвитку інтересу до роботи над собою, формування особистісного сенсу та мотивів професійного самовиховання, забезпечення регульованого впливу позитивних емоцій і мотивацій і адекватної самооцінки на активність студентів у самовиховній діяльності. Вченим доведено залежність між рівнями активності студентів у професійному самовихованні й рівнями їхньої інтегральної готовності до педагогічної діяльності [5].

Т. Шестакова наголошує, що самовиховання разом із самоосвітою, самоактуалізацією, самоменеджментом, гармонізацією зовнішніх впливів і внутрішньої активності студентів, урахуванням специфічності та поетапності формувальних впливів на розвиток компонентів готовності до самовдосконалення є педагогічною умовою формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення [11].

І. Шиманович [12] зауважує, що становлення вчителя як професіонала у процесі підготовки у ВНЗ здійснюється на основі особистісно зорієнтованого та гуманістичного підходу. Дослідниця розглядає самовиховання як процес розвитку особистості у рамках активності й самостійності діяльності. Зауважує, що невід'ємною складовою професійного становлення майбутнього вчителя є формування у майбутніх педагогів потреби у професійному самовихованні.

С. Хатунцева розглядає самовдосконалення як активну систематичну діяльність майбутнього вчителя, спрямовану на перетворення свого особистісно-професійного потенціалу відповідно до вимог педагогічної діяльності, що можливе за умови формування потреби в самовдосконаленні шляхом саморозуміння, професійно-особистісного саморозвитку та самовиховання на основі індивідуалізації професійної підготовки. Авторка зауважує, що самовдосконалення особистості включає шляхи, способи самоосвіти та самовиховання та саморозвитку. Взаємозв'язок і динамізм складових самовдосконалення сприяє формуванню цілісної та самодостатньої індивідуальності майбутнього вчителя [10].

О. Матвієнко [7] вважає, що готовність є інтегративним особистісним новоутворенням, що формується на підставі теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та життєвого досвіду. Готовність як особистісне новоутворення є динамічною сутністю. Її змістове наповнення й розуміння зумовлюється такими чинниками: рівнем розвитку науки, освіти; процесами, що відбуваються в соціумі; суспільним замовленням, яке відображає загальний рівень розвитку суспільства. Таким чином, структура готовності ґрунтується на принципі єдності свідомості та діяльності особистості, системи професійної діяльності та її

основних компонентів. Отже, готовність до самовдосконалення як системна якість особистості майбутнього учителя формується у процесі професійної підготовки. Її доцільно розглядати, на думку автора, як цілісну систему, що вибудовується як інтегральне ціле на основі загальнопедагогічної, особливого (має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями процесу формування готовності педагога до певного виду діяльності) та індивідуального (відображає залежність готовності від підготовки, особистісно-професійних характеристик учителя) [7].

Погоджуємося з О. Ігнатюк [3], у тому, що теоретико-методична концепція формування готовності до самовдосконалення студентів вищих навчальних закладів має ґрунтуватися на основі органічного поєднання паралельних процесів: внутрішньовищівської теоретико-методичної підготовки викладачів і студентів до особистісно-професійного розвитку й самовдосконалення та педагогічної підтримки суб'єктів освітнього процесу до особистісно-професійного самовдосконалення. Формування готовності до самовдосконалення у студентів сприяє підвищенню якості їхньої професійної підготовки, формуванню мобільності, конкурентоздатності на ринку праці, творчому та професійному зростанню. Також необхідно враховувати рівень сформованості у студентів потреби до професійного самовдосконалення, що відображає їхній ступінь як особистісного, так і професійного розвитку.

Необхідно також зазначити, що формування готовності майбутніх учителів до самовдосконалення передбачає індивідуальну роботу, що включає виявлення індивідуальних особливостей студентів, встановлення та вирішення їхніх особистісних проблем, постійну взаємодію викладачів і студентів, зорієнтовану не тільки на збагачення теоретичних знань, а й на розширення можливостей студентів вирішувати особистісні чи професійні проблеми. Необхідно зауважити на тому, щоб знання, вміння, навички, якими опановують майбутні фахівці, були значущими для них, мали суб'єктивний характер, змінювали їх самих, розв'язуючи їхні внутрішні суперечності, розширюючи світогляд. Необхідно прищепити студентам навички самодослідження, що є умовою саморозгортання особистості майбутніх учителів на шляху до самовдосконалення. При цьому для досягнення високих результатів під час професійної підготовки викладач має спрямовувати та певною мірою контролювати самоосвітню діяльність студента. Суттєвим моментом на шляху до професійного самовдосконалення є розширення особистісних якостей студента, гармонізації «Я-концепції» [10].

Вивчення наукового фонду з питання самовдосконалення дає можливість зробити висновок, що самовдосконалення особистості майбутнього вчителя пов'язане з організацією її життєдіяльності та способом існування у постійному контакті з освітнім середовищем.

**Висновки з даного дослідження.** Таким чином, у статті проаналізоване науково-теоретичне підґрунтя проблеми самовдосконалення майбутнього вчителя, охарактеризована сутність самовдосконалення майбутнього вчителя як компонента його професійної підготовки. Проведений



аналіз наукових праць засвідчує відсутність єдиного, чітко визначеного підходу до визначення сутності самовдосконалення майбутнього вчителя. Разом з тим, необхідно узагальнити інформаційні дані: по-перше, вчені розглядають самовдосконалення як синтез самопізнання, самоосвіти та саморозвитку, що має прояв у цілеспрямованій професійній діяльності (вдосконалення професійних знань, умінь і навичок, особистісно-професійних якостей); по-друге, самовдосконалення є поєднанням самоосвіти та самовиховання та впливає на формування загальної педагогічної готовності майбутніх педагогів; по-третє, самовдосконалення є складовим цілісного педагогічного процесу формування особистості, а мета і зміст самовдосконалення віддзеркалюють як вимоги суспільства, так і особистісні потреби індивідуальності студента; по-четверте, самовдосконалення є активною специфічною діяльністю особистості й забарвлюється індивідуальністю майбутнього педагога; по-п'яте, зміст самовдосконалення ґрунтується на систематичній роботі особистості над собою з метою вдосконалення духовного світу індивідуальності з одного боку та власних професійних (зовнішніх) проявів – з іншого. Отже, самовдосконалення майбутнього вчителя поєднано двосторонніми зв'язками із самореалізацією в професійній діяльності і передбачає саморозвиток, чинниками якого є активність особистості у формі самоактуалізації.

**До перспектив подальших розвідок** цієї проблеми належить вивчення еволюції наукових уявлень про формування у майбутніх учителів-предметників готовності до самовдосконалення з урахуванням їхньої індивідуальності.

**Стрельников В. Ю. Проблемы готовности будущего учителя к самосовершенствованию.**

**А** Проанализировано современное состояние научно-теоретической основы проблемы самосовершенствования будущего учителя. Исследована сущность самосовершенствования. Установлено, что учёные рассматривают самосовершенствование: во-первых, как синтез самопознания, самообразования и саморазвития; во-вторых, как совокупность самообразования и самовоспитания; в-третьих, как единство самообразования, саморазвития и самовоспитания. Доказано, что результатом подготовки будущих учителей к самосовершенствованию является соответствующая готовность, которая является интегративной личностно-профессиональной способностью будущего учителя, предполагает его саморазвитие и самореализацию. Отмечено, что самосовершенствование, как активная специфическая деятельность личности будущего учителя, опирается на индивидуальность студента.

**Ключевые слова:** самосовершенствование; самообразование; самовоспитание; саморазвитие; готовность к самосовершенствованию; будущий учитель; индивидуальность

**Strelnikov V. Yu. Problem of the Future Teacher's Readiness to Self-development.**

**S** The modern condition of the scientific-theoretical basis of the problem of the teacher's development is analyzed in the paper. Author observes the essence of self-improvement, notifies that the scholars consider self-improvement, firstly, as a synthesis of self-knowledge, self-education and self-development; secondly, as a set of self-education and self-cultivation; and thirdly, as the unity of self-education, self-development and self-cultivation. It is proved that the result of the training of future teachers for self-development is the relevant readiness, which is an integrative personal-professional ability of the future teacher's. This ability implies his or her self-development and self-realization. It's emphasized that self-development as an active specific activity of future teacher's personality is based on the student's individuality.

**Key words:** self-development; self-education; self-cultivation; self-improvement; readiness to self-development; future teacher individuality

**Список використаних джерел**

1. Вайніленко Т. В. До питання формування готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ, 1999. Вип. 3. С. 8–12.
2. Данышева С. О. Професійне самовиховання студентів технічних вузів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Х., 2000. 16 с.
3. Ігнатюк О. А. Формування майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: монографія. Харків, 2009. 434 с.
4. Ковальчук І. Л. Самовдосконалення: традиції і сучасність (від прадавніх релігійно-духовних практик до філософії самовдосконалення). *Історія релігій в Україні*: наук. щорічник. Книга II. Львів, 2008. С. 162–170.
5. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 2002. 406 с.
6. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Кіровоград, 2007. 18 с.
7. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 6 (Ч. 1), 2012. С. 241–242.
8. Прокопова О. С. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2003. 24 с.
9. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 22 с.
10. Хатунцева С. М. Саморозвиток в структурі самовдосконалення вчителя. *Придніпровські соціально-гуманітарні читання: матеріали Кіровоградської сесії III Всеукр. наук.-практ. конфер. з міжн. участю* (м. Кіровоград, 16 травня 2014 р.): у 3-х част. Кіровоград, 2014. Ч. 1. С. 109 – 113.
11. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 244 с.
12. Шиманович І. В. Формування потреби в професійному самовихованні у майбутніх фахівців-філологів. *Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін*: зб. наук. статей / [за заг. ред. д. пед. н., проф. Соколової І. В.]. Маріуполь, Т. II, 2010. С. 317–321.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 28.04.2018



## ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ І МЕТОДОЛОГІЇ ОЦІНЮВАННЯ

**А** Присвячується загальним принципам і методології оцінювання знань студентів. Оскільки контроль є невід'ємним елементом її умовою успішного засвоєння змісту навчання, за його результатами можна судити про стан рівня навченості студентів на певному етапі навчання і про їхню готовність для включення в навчально-пізнавальну діяльність. Отже, освітній процес необхідно ретельно планувати: раціонально вибирати методи, форми, засоби навчання й форми контролю знань. Тому контроль повинен бути багатоцільовим, багатобічним і багатоступінчастим і базуватися на принципах планомірності, систематичності, об'єктивності, комплексності, індивідуальності та педагогічної тактовності. Ефективність контролю залежить від того, наскільки грамотно складений план, обгрунтовані мета й способи контролю, наскільки правильно визначені найефективніші методи й форми контролю.

**Ключові слова:** контроль навчальної діяльності; критерії оцінювання; переваги і недоліки оцінювання; сучасні підходи; зміст і завдання

**Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.** Поступальне вдосконалення вищої освіти спрямоване на переорієнтацію процесу навчання, на розвиток особистості студента, на навчання його самостійно оволодівати новими знаннями й на формування функціональних, мотиваційних і соціальних компетентностей. У контексті цього змінюються і підходи до оцінювання результатів навчальних досягнень студентів як складової освітнього процесу.

Визначення рівня навчальних досягнень студентів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь і навичок, а й сформувати її компетентність як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Відповідно до цього відбувається й оцінювання знань.

Оцінювання – це процес встановлення рівня навчальних досягнень студента в оволодінні змістом предмета, вміннями та навичками відповідно до вимог навчальних програм [3, с. 108].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Стаття присвячена різним формам оцінювання знань студентів у закладі вищої освіти (ЗВО).

Актуальність теми визначена тим, що незважаючи на те, що в педагогіці й методиці проведено багато досліджень з проблеми контролю та оцінювання знань, умінь і навичок учнів, питання лишається все ще відкритим.

**Мета статті:** дати характеристику різних методів, видів і форм контролю й оцінки знань, умінь і навичок на заняттях у ЗВО; показати сучасні підходи до питання оцінювання знань студентів; виявити особливості різних методів, видів і форм організації контролю й оцінювання знань, умінь і навичок студентів; виявити роль контролю й оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** У галузі вивчення різних методів контролю досягнуто значних результатів. Аналіз спеціальної літератури показує, що в методиці навчання іноземних мов робилося багато спроб щодо вирішення проблеми організації контролю й оцінки знань. Так, ученими були визначені зміст і завдання контро-

лю, його функції в процесі навчання; створена класифікація контрольних завдань, сформульовані основні вимоги до розроблення контрольних завдань, самої процедури адміністрування контролю; проаналізовані та описані особливості організації контролю різних видів діяльності (В. Л. Банкевич, М. С. Бернштейн, М. Є. Брейгіна, Ж. В. Вітковська, М. І. Володін, В. О. Гордієнко, О. Ю. Горчев, Г. В. Іванова, В. О. Кокота, Н. І. Красюк, О. А. Куніна, Л. В. Лисенко, О. О. Леонт'єв, О. Г. Поляков, І. А. Рапопорт, В. Л. Рись, М. В. Розенкранц, Р. Сельг, І. Соттер, О. Л. Товма, С. К. Фоломкина, І. О. Цатурова, М. С. Штульман) [5, с. 34].

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Сучасна людина живе й діє в умовах, що вимагають високого професіоналізму та значних інтелектуальних зусиль для прийняття правильних рішень у різних життєвих і робочих ситуаціях. Соціально-економічні процеси ускладнилися, ущільнені інформаційні потоки, явний недолік часу на їхнє осмислення, зросла конкурентність – усе це обумовлює досить високі вимоги до випускників освітніх установ. Сьогодні перед усіма учасниками освітнього процесу стоїть проблема підвищення якості освіти, її адаптації до складних життєвих реалій.

У цей час у викладацьких колах активно обговорюється тема розроблення загальних принципів і методології оцінювання.

Це дотепер залишається проблемою тому, що винятково важко здійснити послідовне зіставлення цілей освіти з досягнутими результатами навчання. Цілі освіти виражені, як правило, у досить загальних, і тому абстрактних категоріях: «підготувати кваліфікованого фахівця», «сформувати науковий світогляд», «озброїти науковою методологією» [2, с. 87].

Вимір результатів навчання проводиться на зовсім іншому рівні – вужчому, конкретнішому, відчутнішому. Складність оцінювання збільшується трьома глобальними тенденціями, властивими світовій педагогічній практиці.

По-перше, в індивідуальному плані відбувається перехід від так названої «класичної культури» до «мозаїчної культури», описаної французьким соціологом А. Модем.

Класична система освіти, що склалася в XVII–XVIII століттях давала відносно струнку, ієрархічну систему знань про

світ, що відрізняється системним характером. Студент за своєю формою за принципом «щаблів», відштовхуючись від ядра фундаментальних понять, він опановував іншими поняттями, спускаючись до них за допомогою системи логічних зв'язків.

У нашому столітті характер отримання знань істотно змінився. Сучасна людина значну, якщо не більшу, частину знань одержує не в системі раціональної освіти. «Оснащення» її розуму відбувається зараз не стільки через систему освіти, скільки завдяки засобам масової комунікації. А. Моль називає таку культуру «мозаїчною».

По-друге, чітко проявляється тенденція технократизму в галузі освіти. Значною мірою це пов'язано з різко зростаючою технічною міццю й енергетичним оснащенням людства. Відбулося переміщення центру ваги вбік функціональних характеристик особистості, професіоналізму, дефіцит якого вже неможливо компенсувати простою ретельністю, що призвело до порушення в освіті гармонії між спеціальними знаннями й духовною культурою.

По-третє, якісно змінюється саме положення педагога в системі освіти, що викликається, насамперед, інтенсивною комп'ютеризацією всіх сторін громадського життя, у тому числі освітнього процесу. Інформаційний вибух призвів до ситуації, коли ні професор, ні тим більше викладач ЗВО вже не є «переднім краєм» знання. Навчальні дисципліни, побудовані на спрощеній класифікації наук уже майже «вийшли з гри», демонструючи іноді чи не піввікове відставання. Співтовариство педагогів уже не може бути основним носієм усіх новітніх знань. Потужні комп'ютерні системи, інтегровані в глобальні мережі, відкривають принципово інші перспективи для творчості. Виникає проблема часткового знецінювання традиційної «книжкової» освіти. Вона найреальніша, коли індивід із тих або інших причин випадає із системи комп'ютерної грамотності й тому витісняється на «узбіччя життя». Змінюється й роль викладача. Якщо раніше він, в основному, виконував функцію накопичувача й розповсюджувача наукової інформації, то тепер йому потрібно перетворитися у фігуру, центральне завдання якої управляти пізнавальною активністю студентів і контролювати її результати [7, с. 15].

Усвідомлення перерахованих вище тенденцій підштовхнуло педагогічне співтовариство до пошуку альтернативних форм навчання, до відходу від звичних стандартів, до вільного педагогічного експерименту. Однак цей закономірний процес поставив під загрозу існування єдиного освітнього простору, тому що тією або іншою мірою замірявся на його розумну уніфікацію. Почалися пошуки рівноваги між розкріпаченням технологічної сторони навчання й твердими, однаковими вимогами до якості підготовки випускників. Девізом нового підходу стало гасло: «Будь-який прояв творчості при обов'язковому виконанні нормативів базисного навчального плану й забезпеченні достатньої якості знань» [12, с. 60].

Заключна частина цього гасла відразу жорстко порушує питання про критерії мінімальної достатності знань, тобто про критерії оцінки «задовільно». Здавалося б, можна

просто використати у наших закладах освіти вже існуючі стандартні тести з різних предметів, розроблені на основі вимог навчальних програм, науково-теоретичних подань про необхідний ступінь засвоєння навчального матеріалу, ступеня оволодіння вміннями й навичками.

Безперечно, що предметні тести забезпечать більшу об'єктивність контролю знань, надаючи оцінкам достатню надійність. Однак досвід такого шляху застерігає від поспішності.

Варто сказати, що використання на практиці того чи іншого нововведення, якщо воно здійснюється у відриві від інших інноваційних складових реформування освітньої системи, є методологічно неспроможним. Якщо подивитися на існуючу практику контролю й оцінки знань у закордонних коледжах, то можна виділити наступні взаємозалежні тенденції.

Явний пріоритет письмової форми оцінювання знань перед усною формою. Усний іспит володіє низкою істотних недоліків, що знижують об'єктивність і надійність оцінювання. На усному іспиті відчувається набагато гостріший екзаменаційний стрес у студентів. Більше можливостей для проявів суб'єктивізму екзаменатора, пов'язаного із симпатіями й антипатіями, можливістю покарати студента балом за різні провини. Стомлюваність екзаменатора різко зростає в другій половині іспиту, що призводить до помилок в оцінюванні. Крім того, усний іспит не залишає «слідів» у вигляді письмової роботи, що породжує проблеми у спірних ситуаціях. Через дефіцит часу викладачі нерідко формулюють некоректні питання.

Сьогодні впроваджено використання індивідуального рейтингу як основного показника успіхів у навчанні. Рейтингова система контролю навчання стимулює змагальність у навчанні, позитивно впливає на мотивацію учнів, зводить до мінімуму випадковість в оцінюванні [7, с. 18].

Використання комп'ютерного тестування як допоміжного засобу звільняє екзаменатора від рутинної частини його роботи.

Також використовуються багатобальні шкали оцінювання. Вони мають більші можливості, що дозволяють екзаменаторові відобразити нюанси оцінювання.

Інтегративні процеси, характерні для сучасних освітніх систем, жадають від нас обліку перерахованих вище тенденцій у царині контролю й оцінки знань. Уведення твердих нормативів і стандартів рівня предметної підготовленості студентів за допомогою еталонних тестів буде успішним тільки в тому випадку, коли воно буде здійснюватися комплексно, в єдності з іншими необхідними нововведеннями. Перш ніж застосовувати тестові процедури, їх потрібно гарненько вивчити й адаптувати до наших реалій. Не треба йти шляхом механічного копіювання, гублячи при цьому напрацювання власної практики. Доцільно здійснювати серйозні перетворення лише після ретельної методичної й психологічної підготовки до них викладачів і студентів.

Основними **функціями оцінювання** навчальних досягнень студентів є:



– *контролююча*, що передбачає визначення рівня досягнень окремого студента, виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу викладачеві відповідно планувати й викладати навчальний матеріал;

– *навчальна*, що зумовлює таку організацію оцінювання навчальних досягнень студентів, коли здійснення оцінювання сприяє повторенню, вивченню, уточненню й поглибленню знань, їхньої систематизації, вдосконаленню навичок і вмінь;

– *діагностико-коригувальна*, що передбачає з'ясування причин труднощів, які виникають у студента в процесі навчання, виявлення прогалин у знаннях і вміннях та внесення корективів, спрямованих на усунення цих прогалин;

– *стимулювально-мотиваційна*, що визначає таку організацію оцінювання навчальних досягнень студентів, коли здійснення оцінювання стимулює бажання поліпшити свої результати, розвиває відповідальність, формує позитивні мотиви навчання;

– *виховна*, що полягає у формуванні вміння відповідально й зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю й самоконтролю, сприяє розвитку працелюбності, активності та інших позитивних якостей особистості [4, с. 192].

При оцінюванні навчальних досягнень студентів мають враховуватися:

– характеристики відповіді студента: цілісність, повнота, логічність, обґрунтованість, правильність;

– якість знань: осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;

– ступінь сформованості загальнонавчальних і предметних умінь і навичок;

– рівень володіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо;

– досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми та розв'язувати їх, формулювати гіпотези);

– самостійність оцінних суджень.

Ці орієнтири покладено в основу чотирьох рівнів навчальних досягнень студентів: *початкового, середнього, достатнього, високого*.

У загальнодидактичному плані рівні визначаються за такими характеристиками:

*Перший рівень – початковий*. Відповідь студента фрагментарна, характеризується початковими уявленнями про предмет вивчення.

*Другий – середній*. Студент відтворює основний навчальний матеріал, виконує завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності.

*Третій – достатній*. Студент знає істотні ознаки понять, явищ, зв'язки між ними, вміє пояснити основні закономірності, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки. Відповідь студента правильна, логічна, обґрунтована, хоча їм бракує власних суджень.

*Четвертий – високий*. Знання студента є глибокими, міцними, системними; студент уміє застосовувати їх для виконання творчих завдань, його навчальна діяльність позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні ситуації, явища, факти, виявляти й відстоювати особисту позицію. Водночас, визначення високого рівня навчальних досягнень передбачає набуті знання та уміння в межах навчальної програми.

Кожний наступний рівень вимог вбирає в себе вимоги до попереднього, а також додає нові характеристики [9, с. 90].

Критерії оцінювання навчальних досягнень реалізуються в нормах оцінок, які встановлюють чітке співвідношення між вимогами до знань, умінь і навичок, які оцінюються показником оцінки в балах.

Видами оцінювання навчальних досягнень студентів є *поточне, тематичне, семестрове, річне оцінювання та державна підсумкова атестація*.

*Поточне оцінювання* здійснюється у процесі планового вивчення теми. Його основними завдання є: встановлення й оцінювання рівнів розуміння і первинного засвоєння окремих елементів змісту теми, встановлення зв'язків між ними та засвоєним змістом попередніх тем, закріплення знань, умінь і навичок.

Інформація, отримана на підставі поточного контролю, є основною для корегування роботи викладача на занятті.

*Тематичному оцінюванню* навчальних досягнень підлягають основні результати вивчення теми (розділу).

Тематичне оцінювання навчальних досягнень студентів забезпечує:

– усунення безсистемності в оцінюванні;

– підвищення об'єктивності оцінювання знань, навичок і вмінь;

– індивідуальний і диференційований підходи до організації навчання;

– систематизацію й узагальнення навчального матеріалу;

– концентрацію уваги студентів на найсуттєвішому в системі знань із кожного предмета.

*Тематична оцінка* виставляється на підставі результатів опанування студентами матеріалу теми впродовж її вивчення з урахуванням поточних оцінок, різних видів навчальних робіт (практичних, лабораторних, контрольних робіт) і навчальної активності студентів [6, с. 32].

Перед початком вивчення чергової теми всі студенти мають бути ознайомлені з тривалістю вивчення теми (кількість занять); кількістю й тематикою обов'язкових робіт і термінами їхнього проведення; умовами оцінювання.

У процесі вивчення значних за обсягом тем дозволяється проводити декілька проміжних тематичних оцінювань. І, навпаки, якщо на опанування матеріалу теми передбачено, наприклад, 2–3 навчальні години, вони можуть об'єднуватися для проведення тематичного оцінювання.

У процесі навчання, зокрема під час оцінювання, викладачеві важливо виявляти доброзичливість, вимогливість поєднувати з індивідуальним підходом, тобто порівнювати виявлені досягнення студента не тільки з нормою, а з його попередніми невдачами чи успіхами.

Для підвищення якості навчання педагогові необхідно вміти грамотно вибирати й застосовувати існуючі форми й методи педагогічного контролю, чітко визначати його мету й функції.

Існують чотири основні функції педагогічного контролю:

- діагностична (оцінювання ступеня засвоєння навчальної програми та рівня професіоналізму й кваліфікації слухачів);

- навчальна (підвищення мотивації й індивідуалізація темпу навчання);

- організуюча (вдосконалювання організації освітнього процесу за рахунок підбору оптимальних форм, методів і засобів навчання);

- виховна (вироблення структури ціннісних орієнтацій).

При організації педагогічного контролю рекомендується дотримуватись таких принципів: зв'язок із процесом освіти й виховання; об'єктивність, справедливість і гласність; надійність, ефективність, валідність; системність і всебічність.

Вибір вважається об'єктивним, якщо вдається максимально зменшити інтер-суб'єктивний вплив суб'єктів. Досягти уніфікації й зменшення суб'єктивних впливів на процедуру педагогічного контролю можна за рахунок забезпечення об'єктивності проведення виміру, оброблення даних, інтерпретації результатів виміру.

Ступінь виміру визначається коефіцієнтом надійності, що показує, якою мірою збігаються результати вимірів, проведені в однакових умовах. Поняття виміру безпосередньо пов'язане зі стандартною вимірювальною помилкою, інформацією про те, між якими значеннями отриманої чисельної оцінки перебуває справжнє значення успішності індивіда [3, с. 48].

Валідність виміру показує те, що дана методика дозволяє вимірювати дійсно необхідні критерії досліджуваного педагогічного явища. Валідність підрозділяється на кілька типів:

- 1) змістовна валідність – експертне підтвердження відповідності діагностичного матеріалу програми та основним цілям навчання в контрольованій предметній галузі, погодженості результатів діагностики з іншими незалежними формами контролю знань;

- 2) критеріальна – достатній рівень кореляції результатів тестування відповідно до окремих завдань;

- 3) технічна – забезпечення достатнього числа еквівалентних форм вимірників (варіантів завдань, питань), що запобігають можливості механічного завчання правильних відповідей [8, с. 68].

Виникає запитання, яку систему оцінювання обрати, якій формі віддати перевагу? Найкращим буде сполучення різних систем оцінювання в залежності від ступеня навчання, виду мовленнєвої діяльності, що контролюється; наявного часу, матеріально-технічної бази ЗВО та інших факторів.

Освіта є найважливішою сферою соціального життя. Саме освіта формує інтелектуальний, культурний, духовний стан суспільства.

Якість освіти – це затребуваність отриманих знань у конкретних умовах і місцях їхнього застосування для досягнення конкретної мети й підвищення якості життя.

Перехід до «інформаційного суспільства», в умовах якого істотно розширюються масштаби міжкультурної взаємодії, вимагає нових професійних й особистісних якостей, що забезпечують його мобільність і конкурентоздатність.

**Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.** Оцінювання знань – це активний систематичний процес. У ході спостереження за діяльністю студентів під час занять, перевірки виконання ними домашніх завдань, різних вправ на парі, викладач уявно «оцінює» не тільки якість знань, а й старанність, працелюбність, здібності, психологічні особливості самих студентів.

Найважливіша вимога до оцінки знань і вмінь студентів – об'єктивність, що полягає в точному оцінюванні, адекватному встановленні критеріїв, які виведено в навчальних програмах. Ця вимога означає, що оцінка має характеризувати кількість і якість знань і вмінь незалежно від методів і засобів контролю, особистих якостей учителя, який здійснює контроль [1, с. 14].

Можна виділити такі функції оцінювання знань: встановлення їхнього фактичного рівня; співвідношення виявлених знань із еталонними, визначеними програмою; вираження одержаного результату контрольованої діяльності учнів у вигляді оцінки чи якогось іншого способу характеристики виявлених знань. Виступаючи показником успіхів в оволодінні новими знаннями, оцінка є водночас серцевиною контролю, без якого немислимо просування студентів уперед. Вона, як правило, складається з двох компонентів: оцінювання як процесу, що відбувається на всіх етапах навчання на заняттях, й оцінки, яка фіксує результат перевірки знань, умінь і навичок студентів. Оцінка може бути виражена як словесно, описово, так і у формі рангових балів. Крім оцінки, існують ще й оцінні судження, що характеризують якість роботи учнів, заохочувальні зауваження або, навпаки, короткі заперечення типу «неправильно», «не так», що спрямовують на пошуки правильного розв'язку.

В оцінці виражається такт, професійні вміння, освіченість і педагогічна культура викладача.

Таким чином, значення оцінки виходить далеко за межі однієї лише фіксації результатів контролю, тому що певним чином вона характеризує самого студента, його ставлення до праці, його підготовленість, здібності.

Існують загальні положення, що враховуються при використанні бальної системи оцінювання. Чіткіший характер мають нормативи оцінок, які подаються в навчальних програмах з окремих дисциплін, оскільки співвідносяться з конкретними знаннями, вміннями та навичками студентів із певних предметів. Викладач повинен ознайомитися з ними і керуватися їхніми положеннями у своїй повсякденній роботі.

Іншою формою оцінки, як було вже згадано вище, є оцінне судження. Воно сприяє розумінню студентами якості та рівня засвоєних знань, умінь і навичок. Із використанням оцінного судження пов'язане і вміння студентів розгорну-

то проаналізувати свою роботу, виявити залежність своєї оцінки від способу роботи. Якщо об'єктивно встановлений бал підбиває підсумок роботи студента в минулому, то розумне, добре, продумане слово підчас його виставлення націлює студента на майбутнє.

Таким чином, дидактична проблема контролю та оцінювання рівня підготовки студентів одна з найскладніших, і весь час потребує перегляду й удосконалення.

### Список використаних джерел

1. Битинас Б. П., Катаева Л. И. Педагогическая диагностика: Сущность, функции, перспективы. *Педагогика*. 1993. № 2. С. 10–15.

2. Вройенстийн А. И. Внешняя оценка качества образования: некоторые вопросы и ответы. *Высшее образование в Европе*. Т. XVII. № 3, 1993. С. 66–88.
3. Горбатов Д. С. Тестирование учебных достижений: критериально-ориентированный подход. *Педагогика*. 1995. № 4. С. 105–111.
4. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. Москва: Педагогика, 1998. 208 с.
5. Репин С. А. Опыт реализации региональной программы управления образованием. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 32–36.
6. Симонов В. П., Черненко Е. Г. Образовательный минимум: Измерения, достоверность, надежность. *Педагогика*. 1994. № 4. С. 30–33.
7. Стрюков Т. А. Стандартизация уровня подготовки и оценивания знаний учащихся. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 12–18.
8. Heaton J.B. Classroom Testing. Harlow: Longman, 1991. 128 p.
9. Rea-Dickins P., German K. Evaluation. Oxford: Oxford University Press, 1996. 175 p.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 18.04.2018

#### **Ильчишин Н. М. Общие принципы и методология оценивания.**

**А** *Посвящается общим принципам и методологии оценки знаний студентов. Поскольку контроль является неотъемлемым элементом и условием успешного усвоения содержания обучения, по его результатам можно судить о состоянии уровня обученности студентов на определённом этапе обучения и об их готовности для включения в учебно-познавательную деятельность. Итак, образовательный процесс необходимо тщательно планировать: рационально выбирать методы, формы, средства обучения и формы контроля знаний. Поэтому контроль должен быть многоцелевым, многосторонним и многоступенчатым и базироваться на принципах планомерности, систематичности, объективности, комплексности, индивидуальности и педагогической тактичности. Эффективность контроля зависит от того, насколько грамотно составлен план, обоснованы цели и способы контроля, насколько правильно определены наиболее эффективные методы и формы контроля.*

**Ключевые слова:** контроль учебной деятельности; критерии оценки; преимущества и недостатки оценки; современные подходы; содержание и задачи

#### **Ichyshyn N. M. General Principles and the Evaluation of Methodology.**

**S** *The paper is devoted to the general principles of methodology and the assessment of students' knowledge. Since controlling is an essential fundamental element for the successful mastering of the content of training, according to its results, one can judge the state of the student's level of education at a certain stage of education and their readiness for the involvement in educational and cognitive activity. Consequently, the educational process must be carefully planned: it is rational to choose the methods, approaches, means of education and forms of students' knowledge control. Therefore, the control should be multi-purpose, multilateral and multi-level, based on such following principles: systematic, objective, complex, student's individuality and pedagogical tact. The effectiveness of control depends on how well the plan is designed, the way the purpose and the methods of control are justified, as well as how the most effective methods and forms of control are correctly determined.*

**Key words:** control of educational activity; criteria of evaluation; advantages and disadvantages of evaluation; modern approaches; content and tasks



УДК 37:398



Сінельнікова В. В., Сінельніков І. Г.

## ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ-ФОЛЬКЛОРИСТІВ У КИЇВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ: АКЦЕНТИ СЬОГОДЕННЯ

**А** Присвячується аналізу програми підготовки спеціалістів-фольклористів у Київському національному університеті культури і мистецтв, діяльність яких спрямована на вивчення, збереження, практичне засвоєння і популяризацію народних традицій. Виокремлюється необхідність системної підготовки фахівців, спрямованих на трансляцію культурно-мистецького етнічного досвіду, на глибоку професійну аналітичну діяльність щодо оцінювання фольклорного, етнографічного фонду культури.

**Ключові слова:** фольклор; фольклорист; фольклористика; етномузикологія; компетентність; універсалізм; Київський національний університет культури і мистецтв

**Актуальність проблеми.** У контексті «... пріоритетів розвитку системи національної освіти виокремлюється необхідність системної підготовки фахівців, аксіологічно спрямованих на трансляцію культурно-мистецького етнічного досвіду, на глибоку професійну аналітичну діяльність щодо оцінювання фольклорного, етнографічного фонду культури» [6, с. 4].

Необхідність появи програми підготовки спеціалістів, діяльність яких спрямована на вивчення, збереження та практичне засвоєння народних традицій, виникла ще на початку 1990-х років: разом із Незалежністю в Київському національному університеті культури і мистецтв (КНУКіМ) та інших вищих мистецьких навчальних закладах України і країн СНД з'являється такий окремий вид народно-хорового напрямку підготовки фахівців-музикантів як «фольклористика» або «етномузикологія». Адже усні народні музичні традиції з їхніми особливостями і законами появи та еволюції мають особливий зміст і систему художніх виражальних засобів, що обумовлює необхідність формування спеціальних методів їхнього вивчення, окремих від народно-хорового мистецтва, а також певних форм їхнього засвоєння й відновлення.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Питання формування і реформування системи фольклористичної, українознавчої підготовки фахівців в умовах вітчизняних ЗВО аналізувались фрагментарно у працях О. Семеног, Г. Філіпчук, Т. Усатенко, М. Вовк та ін. Піднімалося це питання також в наших попередніх розвідках. Однак разом із М. Вовк наголосимо, що «цілісно ця проблема у педагогічній науці», а також у мистецтвознавстві, «не досліджувалась» [5].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Робимо акцент на аналізуванні програми

фольклористичної освіти в КНУКіМ, яка є спрямованою на «... становлення універсального професіоналізму» фахівців-фольклористів у мистецьких закладах вищої освіти України (і зокрема у КНУКіМ), «як найвищого рівня професійної майстерності фахівців» [6, с. 8], а також розкриваємо складові цієї універсально-професійної фольклористичної компетентності.

**Мета статті:** визначити «підвалини фольклористичної підготовки фахівців» у КНУКіМ, яка «спрямована на формування аксіологічно орієнтованої, професійно загартованої, творчої особистості, її художньо-естетичного світогляду, стійкого прагнення до науково-дослідницького пошуку» [6, с. 6]; окреслити напрямки «фундаментальної та інноваційної підготовки спеціалістів, творчих, науково активних, інтелектуально ерудованих», основною метою якої є – «сформувати національно та інтернаціонально свідому особистість професійно-компетентного, культурно-ерудованого, аксіологічно спрямованого викладача..., фольклориста-дослідника, науковця, педагога» [6, с. 7].

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Отже, зауважимо: «Об'єктом дослідження фольклористики є фольклор – явище традиційної культури, феномен духовного самовираження етносу, в якому відбилися народна модель світосприйняття, креативні етнічні задатки, етноментальні характеристики, естетичні стереотипи, мовленнєва культура і який завдяки своїй синкретичній природі став основою розвитку різних видів мистецтв, формування фольклористики як науково-освітньої галузі» [6, с. 5].

Етномузикологія не обмежується вузько-специфічними музикознавчими проблемами, вона логічно долучається до системи спеціальних наукових дисциплін, які дослід-

жують закони народної традиційної культури (етнографія, антропологія, діалектологія та етнолінгвістика, історія, психологія, педагогіка, народна хореографія тощо), а отже, набуває комплексного міждисциплінарного, «енциклопедичного» характеру. Не можемо не погодитись із З. Можейко, яка наголошує: «Як полідисциплінарна наука, що знаходиться на стику музикознавства, етнології і фольклористики, етномузикологія вже за своєю природою і сутністю займає одне з центральних місць у розвитку наукової думки про особливості духовної культури та етнопсихології того чи іншого народу, про історичне значення кожної національної культури у світовому суспільстві» [1, с. 5; переклад з рос. мови наш]. Додамо також думку М. Вовк, яка зауважує: «Важливою тенденцією, яка виявляється у змісті фольклористичної підготовки фахівців, є інтеграція фольклористики й інших наук (антропології, музикознавства, психотерапії, філософії, літературознавства тощо). У результаті науковий спектр поповнився новими напрямками типу фольклоротерапія, етномузикознавство (етномузикологія), етностилістика, лінгвофольклористика, текстологія тощо» [6, с. 6].

Свої початки етномузикологія бере із нового для європейської музичної науки останньої чверті XIX ст. напрямку – порівняльного музикознавства, задачами якого було «дослідження музичних творів, а особливо народних пісень різних народів землі для етнологічних цілей» [2, с. 14]. Європейська наука від самого початку включала в себе у якості основної частини практичне вивчення народної музики в її живому побутуванні, тобто в інклюзивному сільському середовищі. Невипадково початком власної історії етномузикології вважають перші використання фонографу для записів музики усної традиції (1890-ті рр.) і час організації спеціальних міжнародних фонограмархівів, на базі яких і формувалися наукові етномузикологічні школи (Фінляндія, Угорщина, Україна, Росія – межа XIX–XX століть).

Отже, в процесі становлення науки про народну музику домінували практичні цілі і задачі як фактор, що стимулював розвиток і визначав ступінь ефективності результатів теоретичного аналізу, а саме: необхідність запису, точної нотації і публікації народних пісень і музики; задача пропаганди – долучення широких мас населення (в першу чергу міського) до справжніх зразків народної музичної культури; проблема виховання дітей; переосмислення в професійному мистецтві стилів, притаманних усній народній музичній культурі.

Однак етномузикологія не є лише прикладною наукою. К. Квітка наголошував, що виокремлення етномузикології в самодостатній наковий напрямок має спиратися на загальне розуміння самоцінності (художньо-естетичної та історично-культурної) народної музики як області, що розвивається паралельно із професійним мистецтвом, а не таким, що передує йому у якості «примітивної стадії в загальній історії розвитку музичного мистецтва» [3, с. 6]. Вчений зауважував, що в суспільстві панує ставлення до народної музики як до матеріалу, який можна використувати лише у вигляді «оброблення і перетворення в су-

часних формах творчості і виконавства» [там само]. Причини цього автор бачив у недоліках загальної освіти, у неправомірності використання сучасних естетичних критеріїв відносно історичного значення тієї чи іншої мелодії, а також – у методологічних проблемах самої науки, тобто у відсутності сталих методів історичного вивчення музики усної традиції.

Увесь накопичений протягом другої половини XIX – і всього XX ст. науковцями і практиками досвід етномузикологічних пошуків призвів до виокремлення в Україні і країнах СНД на межі XX–XXI ст. самостійної спеціальності підготовки фахівців у вищій професійній освіті в галузі культури і мистецтва – «музичної фольклористики» або «етномузикології». Із самого початку формування спеціальності було зрозуміло, що самостійна освітня програма, що дозволяє надавати випускникам кваліфікацію «етномузиколог (фольклорист), викладач», має носити комплексний характер, який обумовлюється поєднанням науково-теоретичного, виконавського і педагогічного профілів навчання, що сприяє універсальній професійній підготовці випускників.

Очевидним для нас є наступне: тільки завдяки розвитку і розумному поєднанню теоретичних і практичних напрямів етномузикології можливим є вирішення питання про збереження традицій народної музичної культури в сучасних умовах. Адже «... сьогодні сотні тисяч звукозаписів музичного фольклору лежать в архівах, з яких озвучено, оприлюднено і долучено до сучасного культурного і освітнього процесу не більше 1%» [4, с. 19].

Отже, розглядаємо фольклористичну підготовку у мистецьких ЗВО як «... цілісну систему, що має специфічну структуру, що реалізується через вивчення дисциплін теоретико-, історико-фольклористичного, культурологічного циклів, спектр гуманітарних, лінгвістичних, ... психолого-педагогічних предметів, у процесі фольклористичної (фольклорної) практики, а також передбачає набуття комплексу знань, умінь і навичок, які б дозволили здійснювати ґрунтовну науково-дослідницьку та педагогічно-комунікативну фольклористичну діяльність у подальшому житті» [6, с. 16].

За нашими дослідженнями, підготовка фахівців зі спеціальності «фольклористика» в Україні здійснюється у двох класичних університетах: у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка (з 1993 р. – «фольклористика» в межах спеціальності «філологія», «музична фольклористика» – з 2000 р., фольклористика в межах напряму «культурологія» – з 2016 р.) та у Львівському національному університеті імені Івана Франка (з 1995 р.). Підготовку фахівців зі спеціальності «музична фольклористика» або «етномузикологія» донедавна здійснювала спеціалізована кафедра Національної музичної академії України імені П. Чайковського, яка припинила своє існування 2015 року і стала складовою кафедри теорії музики. У такому ж статусі – музично-теоретичному – напрям «етномузикологія» існує у Львівській музичній академії і ще кількох мистецьких ЗВО України.

У Київському національному університеті культури і мистецтв спеціалізацію «музичний фольклор» було відкрито у 1991 р. (перший випуск фольклористів було здійснено 1994 року). Понад 25 років свого існування «музична фольклористика» як напрям в КНУКіМ стала унікальною і фактично єдиною в Україні лабораторією підготовки практиків-фольклористів (підкреслення наше), керівників і артистів фольклорних колективів, викладачів дисциплін фольклорно-етнографічного циклу, адже «... виконавство в контексті даної програми з одного боку розглядається як інструмент пізнання традицій народної співацької культури, з іншого – ставить за мету не тільки розвиток навиків сольного і колективного виконавства і професійно-сценічної діяльності, але й освітньо-виховної, педагогічної роботи з різними видами колективів» [4, с. 19].

Завдяки діяльності фахівців-фольклористів КНУКіМ за ці роки зріс інтерес до народної творчості в Україні, сформувалися стабільні, якісні і знані далеко за межами України навчально-етнографічні осередки народного співу, музики і танців (наприклад, фольклорний ансамбль «Крالیця», керівник – заслужений працівник культури України проф. І. Сінельніков; ансамбль народної і духовної традиції «Многая лета» – керівник Г. Коропніченко), значно поштовхнули дослідження в царині українського фольклору та фольклорно-мистецьких взаємин. Фольклористи КНУКіМ підтримують наукові та творчі зв'язки із спорідненими кафедрами і напрямами Рівненського державного гуманітарного університету (кафедра музичного фольклору), Харківської державної академії культури (кафедра українського народного співу), з Проблемною науково-дослідною лабораторією етномузикології Національної музичної академії України ім. П. Чайковського, з фахівцями-фольклористами та етнологами з Литви, Грузії, Німеччини, Білорусі, Словаччини, Румунії та інших країн.

Викладачі-фольклористи КНУКіМ розробили та втілюють на практиці програми базових фахових курсів: «Історія та теорія виконавської фольклорної традиції», «Музичний фольклор», «Етнографія», «Методика викладання фольклорно-етнографічних дисциплін», «Методика роботи з фольклорним колективом», «Транскрипція народної музики» тощо. Широкий спектр теоретично-практичної фольклористичної підготовки представлений в КНУКіМ авторськими курсами: «Етноінструментознавство», «Гра на традиційних музичних інструментах» (проф. Р. Гусак, викладач О. Журавчак), «Методика комп'ютерної обробки музичного фольклору» (ст. викладач О. Коробов і доц. А. Іваниш); «Діалектологія», «Етнохореологія» (доц. О. Поріцька), «Методика запису народної музики» (канд. мистецтвознавства М. Скаженик), «Фольклорний ансамбль» (доц. І. Сінельніков) тощо. Інтенсифікації науково-фольклористичної діяльності майбутніх фольклористів-практиків сприяє викладання фахових курсів: «Фах (сольний спів / спецінструмент)», «Практикум (фольклорні експедиції)», «Стильові особливості регіональних музичних традицій України», «Аналіз народно-музичного твору» тощо, а також увесь спектр загальногуманітарних і музич-

но-теоретичних дисциплін, що вивчаються студентами-фольклористами за час навчання в університеті («Історія світової музики», «Історія української музики», «Сучасна музика», «Сольфеджіо», «Гармонія», «Аналіз музичних творів» тощо).

Зауважимо, що підготовка музикантів-фольклористів саме в Київському національному університеті культури і мистецтв йде у напрямку практичного опанування фахом (під фахом розуміємо широкий спектр як загальномузичних, так і спеціальних музично-фольклористично-етнографічних знань, умінь і навичок) задля успішної мистецької реалізації як керівників фольклорного колективу, артистів, викладачів, фахівців із теоретичної і практичної фольклористики та етномузикології, адже «... велике значення має підтримка природних форм відтворення традицій народної культури на основі актуалізації суспільно значущих форм фольклору, чому має сприяти... розвиток фольклористичного суспільного руху... Актуальними залишаються проблеми створення мережі шкіл, закладів загальної середньої освіти, курсів, зорієнтованих на вивчення і засвоєння традицій народної художньої культури як з метою професійної підготовки, так і в цілях патріотичного виховання і освіти» [4, с. 22].

**Висновки.** Отже, можемо засвідчити, що фольклористична музична освіта в КНУКіМ є зорієнтованою на підготовку фольклориста, який керується гуманістичними цінностями, має чітку національно-свідому та інтернаціонально-толерантну світоглядну позицію, наділений ґрунтовним методологічним інструментарієм наукового пошуку і практичного втілення отриманих у ЗВО теоретичних знань.

Разом з М. Вовк також зауважимо, що в результаті «... цілеспрямованого процесу фольклористичної підготовки в умовах класичних... вищих навчальних закладів (тепер – ЗВО) можна сформулювати дефініцію фольклористичної компетенції як інтегративну властивість особистості, що визначається стійкою аксіологічною орієнтацією, цілеспрямованою психологічною мотивацією, сформованою естетичною культурою, володінням спектром інформаційного фонду теоретико-фольклористичного, історико-фольклористичного, фольклорно-жанрологічного, культурологічного, етнолінгвістичного, комунікативного спрямування, реалізацією у науково-дослідницькій фольклористичній діяльності з установкою на самовдосконалення протягом життя» [6, с. 8].

Окреслені вище складові універсальної фольклористичної компетенції обумовлюють формування і вдосконалення програми підготовки якісних фахівців-практиків – етномузикологів в КНУКіМ, що створює можливості для конкурування випускників-кнукімівців у галузі фольклористики в Україні й у світовому вимірі. Сьогодні славу КНУКіМ несуть світом такі фольклористи, як: Максим Бережнюк і Тимофій Музичук (етноінструменталісти, солісти Київського академічного ансамблю народної музики «Дніпро»), Аліна Князікевич (етноспівачка, артистка Українського драматичного театру у м. Нью-Йорк), Ігор



Перевертнюк (етноспівак, гурт «Чорноморці»), Северин Данилейко (етноспівак, гурт «Гуляй-Город»), Інна Ковтун (етноспівачка, гурт «Рожаниця»), Олена Цибульська, Ніна Гаренецька та Ірина Коваленко (етноспівачки, усі – гурт «ДахаБраха»), Тетяна Школьна (етноспівачка, солістка Національної філармонії України) та ін. Щороку КНУКіМ випускає нових молодих фольклористів, яких сьогодні по праву можна назвати майбутнім української практичної фольклористики.



### Список використаних джерел

1. Белорусская этномусыкология: Очерки истории (XIX – XX вв.) / ред. З. Можейко. Минск, 1997.

2. Чекановска А. Музыкальная этнография: Методология и методика. Москва, 1983.
3. Квитка К.В. Вступительные замечания к музыкально-этнографическим исследованиям. Избранные труды: В 2 т. Т.2. Москва, 1973.
4. Этномузыкалогия. Специальность 070112 (054000). Примерные программы дисциплин. Государственный образовательный стандарт. Примерный учебный план / Науч. ред. А. М. Мехнецов. Санкт-Петербург, 2005.
5. Вовк М. П. Актуальні проблеми підготовки майбутніх фольклористів-дослідників в університетах України. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2529/1...pdf>.
6. Вовк М. П. Фольклористика у класичних університетах України: історико-педагогічний аспект: програма спецкурсу для магістрантів філологічних факультетів вищих навчальних закладів; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: ІПООД НАПН України, 2013. 72 с.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 16.04.2018

**Синельникова В. В., Синельников И. Г. Подготовка специалистов-фольклористов в Киевском национальном университете культуры и искусств: акценты современности.**

**А** *Посвящается анализу программы подготовки специалистов-фольклористов в Киевском национальном университете культуры и искусств, деятельность которых направлена на изучение, сохранение, практическое освоение и популяризацию народных традиций. Выделяется необходимость системной подготовки специалистов, направленных на трансляцию культурно-художественного этнического опыта, многостороннюю профессиональную аналитическую деятельность по оценке фольклорного, этнографического фонда культуры.*

**Ключевые слова:** фольклор; фольклорист; фольклористика; этномусыкология; компетентность; универсализм; Киевский национальный университет культуры и искусств

**Synelnikova V. V., Synelnikov I. H. Preparation of Specialist-folklorist in Kyiv National University of Culture and Arts: Accents of Present Day.**

**S** *The paper is devoted to the analysis of the program of training specialists-folklorists at the Kyiv National University of Culture and Arts, whose activities are aimed at studying, preserving, practicing assimilation and popularization of folk traditions. The necessity of systematic training of specialists aimed at the broadcasting of cultural and artistic ethnic experience, on profound professional analytical activity concerning the evaluation of the folklore, ethnographic fund of culture is highlighted.*

**Key words:** folklore; ethnomusicology; competence; universalism; Kyiv National University of Culture and Arts



# ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕДИЧНОЇ ІНФОРМАТИКИ

**А** Висвітлені питання, пов'язані з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у практиці медичного працівника та виділені основні напрями їхнього застосування у медицині. Розглядаються способи ознайомлення студентів медичних вишів із можливостями використання інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності. У процесі дослідження виділені шляхи формування у них спеціальних умінь і навичок роботи з комп'ютерними програмами та додатками медичного призначення. Визначена роль медичної інформатики у підготовці майбутніх лікарів; виділені результати навчання дисципліни.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології; медична інформатика; професійна підготовка медичних працівників; інформаційна культура

**Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.** Використання новітніх інформаційних технологій у всіх сферах життя є досить актуальним питанням, дослідженням і впровадженням результатів якого займається безліч науковців. Використання персонального комп'ютера в інформаційній сфері та застосування телекомунікаційних засобів зв'язку визначили новий етап у розвитку інформаційних технологій. Тому важливим завданням сучасної вищої школи є формування високого рівня інформаційної культури майбутніх фахівців різних галузей в умовах швидкого розвитку інформаційного суспільства. Люди все більше використовують як у своїй професійній діяльності, так і в повсякденному житті інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), які стають простішими в користуванні, доступними та спрямованими на зберігання великих обсягів інформації. Важливим питанням є спроможність учнів, студентів і спеціалістів будь-якої професії орієнтуватися у них, застосовувати їх для вирішення завдань різного характеру (для власних навчальних і професійних потреб, для організації дозвілля). Тому не дивно, що сьогодні у кожному освітньому закладі, починаючи з початкової школи, особлива увага приділяється формуванню та розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей.

В умовах постійних змін у всіх сферах життя в Україні особливого значення набуває професійна підготовка майбутніх медичних працівників. Діяльність лікарів неможлива без використання сучасних інформаційних технологій, які є необхідним і доступним інструментом для медичних досліджень і в клінічній практиці. Навчання у медичних закладах освіти націлене на підготовку висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців, які були б відповідальними, компетентними, мали б високий творчий потенціал та були б здатні до якісної діяльності за визначеним фахом. Саме тому у процесі підготовки медичних працівників у закладах вищої освіти (ЗВО) необхідно впроваджувати принципово нові підходи до питань розроблення технологій навчання.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Сутність інформаційно-комунікаційних технологій навчання та їхні особливості використання в освіті описані у працях фахівців вітчизняних (В. Бізюкова, В. Бикова, О. Бондаренко, Я. Булахова, С. Григор'єва, О. Єршова, М. Жалдака, С. Жданова, В. Заболотного, А. Зубова, Е. Кузнецова, О. Міщенко, О. Пінчук, О. Шестопал та ін.) та іноземних (Е. Венгер, М. Моїсєєва, Є. Патаракін, О. Рон, К. Свон, В. Тінію, М. Фенгчун, А. Хуторський).

Це питання розглядалося в різних аспектах. Н. Шиліна пропонувала шляхи вдосконалення методичної підготовки студентів з інформатики на основі врахування особливостей діяльності лікаря, С. Мисловська [7] досліджувала питання підготовки студентів медичних ЗВО до використання інформаційних технологій у професійній діяльності, Ю. Буровицька [1] займалася розробленням алгоритму впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти тощо.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Як бачимо, науковці почали проявляти все більший інтерес до питання комп'ютеризації та інформатизації медицини й охорони здоров'я. Тому не дивно, що зріс інтерес і до процесу підготовки майбутніх медичних працівників, які у своїй діяльності будуть використовувати інформаційні технології.

**Мета статті** полягає у визначенні можливостей ознайомлення студентів медичних закладів вищої освіти із сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями та способами їхнього використання у майбутній професійній діяльності.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Інформаційно-комунікаційні технології трактуються по-різному. Ю. Буровицька пояснює їх як загальний термін, що підкреслює роль уніфікованих технологій та інтеграцію телекомунікацій, комп'ютерів, програмного забезпечення, накопичувальних та аудіовізуальних систем, які дозволяють користувачам виконувати певні дії з інформацією (створювати, одержувати доступ, зберігати, передавати та

змінювати її). Тобто ІКТ складається з інформаційних технологій (ІТ), а також телекомунікацій, медіа-трансляцій, усіх видів аудіо- і відеобробки, передачі, мережевих функцій управління та моніторингу [1].

Н. Фоміних зазначає, що інформаційно-комунікаційні технології навчання мають вирішувати питання, що стосуються організації освітнього процесу з урахуванням специфіки конкретної навчальної дисципліни, навчальних і практичних цілей, які засоби ІКТ і як використовувати, яким змістом їх наповнити, як контролювати їхню якість [9].

Використання інформаційних технологій є актуальним питанням, над яким працюють науковці у різних галузях та сферах діяльності. У медичній практиці цьому питанню раніше відводилася досить незначна увага, адже використання інформаційних технологій було не досить поширеним явищем. Це пов'язано, перш за все, з тим, що комп'ютер та можливості, які він надає, мало використовувався у цій галузі. Проте, у зв'язку зі зростанням обсягів інформації та необхідності її швидкої обробки, зростанню частки медичних досліджень і використанню математичного (комп'ютерного) моделювання стало зрозумілим, що подальший розвиток медицини неможливий без застосування ІТ. В Україні так само, як і в інших країнах світу проводиться низка серйозних досліджень, у які вкладаються значні кошти та розробляються нові проекти щодо впровадження інформаційних технологій у різних галузях, зокрема і в медицині. Проте проблема формування компетентності майбутніх лікарів у комп'ютерній галузі та галузі інформаційних технологій залишається відкритою для майбутніх наукових пошуків [4; 8].

У зв'язку із бурхливим розвитком обчислювальної техніки, який розпочався у 50-ті роки минулого століття та спричинив перехід від індустріального до інформаційного життя суспільства, сучасна вища медична освіта характеризується процесом інформатизації. Метою цього процесу є підвищення якості підготовки майбутніх фахівців медичної сфери. Її досягнення можливе лише у тому випадку, якщо широко впроваджувати інформаційні технології у практику та формувати у студентів компетентності у галузі медичної інформатики і навчати їх використовувати нові інформаційні технології у майбутній професійній діяльності.

У медицині та охороні здоров'я використання інформаційно-комунікаційних технологій є доцільним на будь-якому етапі: від базових досліджень до організації надання медичних послуг населенню. Ця галузь розвивається динамічно, і вона повинна забезпечити ефективну, безпечну і надійну медичну допомогу.

Так, наприклад, нині вже нікого не здивуєш можливістю використання електронної медичної картки, яка замінила паперові картки та має низку переваг над ними. По-перше, електронну медичну картку не можна втратити з різних об'єктивних на те причин, таким чином, інформація завжди знаходиться безпосередньо у поліклініці. По-друге, відсутня необхідність її пошуку і подальшого передавання реєстратурою лікарю, адже всі дані завжди знаходяться в

доступі у лікаря на комп'ютері. По-третє, вся потрібна інформація вноситься у визначені графи програми, що видає необхідну інформацію за першим запитом лікаря, не потрібно вклеювати у неї додаткові аркуші, консультативні висновки, результати досліджень і аналізів. Усі ці переваги значно оптимізують діяльність персоналу медичного закладу. Крім цього, пацієнти, здавши аналізи у лабораторії, мають змогу отримувати SMS-повідомлення на телефон або листа на електронну пошту про результати з наступним переглядом в інформаційній системі лабораторії.

Використання комп'ютерних технологій дає можливість дистанційній фіксації та трансляції фізіологічних параметрів, можливість комп'ютерного імітування складних біологічних процесів, 3-D-моделювання тканин і органів. Інформаційні технології у медицині дають можливість дати об'єктивну оцінку при вирішенні задач діагностики та інтерпретації даних, спрогнозувати перебіг захворювань і можливих ускладнень, моніторинг перебігу захворювань і планування лікувально-діагностичного процесу, хоча ще два-три десятиліття тому таке нам могло здаватися науковою фантастикою з далекого майбутнього.

У медичних центрах і клініках використання ІТ відіграє не менш важливу роль. Так, наприклад, оптимізація різних процесів лікарської діяльності можлива завдяки використанню автоматизованих робочих місць лікарів, які допомагають зробити роботу медичних працівників ефективнішою.

Крім цього, працівники медичної сфери мають доступ до найновішої інформації в галузі охорони здоров'я. Використовуючи можливості всесвітньої мережі Internet, вони можуть встановлювати професійні зв'язки з колегами з метою обміну досвідом, отримують інформацію, яка необхідна для їхньої професійної діяльності, самовдосконалення та самоосвіти. Впровадження інформаційних технологій у медицину є важливим позитивним напрямком розвитку, завдяки їхньому використанню в охороні здоров'я робота медичного персоналу стала зручнішою та ефективнішою.

Нині над створенням і розробленням інформаційних технологій майбутнього у медицині працюють провідні дослідницькі групи, зусилля яких об'єднуються і направляються на розроблення нових комп'ютерних програм, мов програмування, теоретико-методологічних моделей оброблення інформації, математичних методів моделювання складних біологічних процесів і систем, методик передбачення можливої реакції пацієнта на поєднання лікарських препаратів, алгоритмів пошуку оптимального поєднання терапій.

У навчанні та управлінні медичною освітою виділяють такі основні напрями використання інформаційних технологій: використання комп'ютера та інформаційних технологій як засобу навчання та з метою вдосконалення контролю засвоєння знань студентів, моделювання різноманітних процесів, професійне застосування інформаційних технологій у медичній практиці, застосування автоматизованих навчальних систем тощо [7].



Проте такий прогрес у використанні комп'ютерів у медицині вимагає підготовку фахівців, які б, окрім спеціальної медичної підготовки, прагнули до дослідницької діяльності, вміли правильно та ефективно працювати з великими масивами інформації, використовували сучасні інформаційно-комунікаційні технології для самоосвіти та самовдосконалення спеціаліста. Отже, в умовах реформування медичної галузі та зважаючи на сучасні тенденції в охороні здоров'я, підготовка майбутніх медиків є складним багатограним процесом, націленим на підготовку компетентних спеціалістів у питаннях використання інформаційних технологій.

Підготовка медичних працівників у вищій школі передбачає систематичне та цілісне формування у студентів інформаційно-аналітичних знань і вмінь завдяки вивченню курсу «Медична інформатика». Згідно з робочою програмою метою викладання навчальної дисципліни є формування та розвиток у майбутніх лікарів компетентності у галузі ІКТ для забезпечення раціонального використання сучасного програмного забезпечення загального та спеціального призначення при опрацюванні медико-біологічних даних.

Аналіз робочої програми дав можливість виділити перелік результатів навчання дисципліни «Медична інформатика», до яких відносимо:

- здатність студентів ефективно використовувати сучасні програми загального та спеціального призначення у галузі охорони здоров'я;
- здатність самостійно опанувати програмні засоби різного призначення та оновлювати й інтегрувати набуті знання;
- здатність оцінювати роль нових інформаційно-комунікаційних технологій у галузі охорони здоров'я з перспективами розвитку комп'ютерної техніки [6].

Отже, із вищесказаного робимо висновок, що курс медичної інформатики націлений на підготовку компетентного комп'ютерного користувача, який володіє певними навичками роботи зі спеціальними програмами медичного призначення та має уявлення про можливості та перспективи використання комп'ютерних технологій у медицині.

Досягненню цієї мети і можливості здійснювати даний процес сприяє виконання на заняттях практичних робіт, які безпосередньо пов'язані з практичними аспектами інформаційних технологій у медичній науці та охороні здоров'я. У процесі виконання розроблених практичних робіт студентами здобуваються нові знання та вміння роботи з комп'ютерними програмами та додатками, призначеними для використання саме у медичній галузі. Цей досвід вони зможуть використовувати у майбутній професійній діяльності. А на момент вивчення конкретної теми заняття майбутні медичні працівники повинні розуміти сенс виконаної роботи. Для цього необхідно наголосувати на важливості й актуальності теми заняття, ставити питання студентам на кшталт «Яким чином можна адап-

тувати отриману інформацію для конкретних потреб?» та отримувати відповіді на них.

Виконання практичних робіт із дисципліни «Медична інформатика» націлені на формування навичок роботи з текстовими процесорами, базами даних, електронними таблицями, статистичними пакетами оброблення даних, медичними базами даних, експертними та інформаційними системами у медицині тощо.

Так, наприклад, студенти розглядають можливості використання мережі Інтернет у своїй навчальній і майбутній професійній діяльності, виконують практичну роботу зі створення власної web-сторінки; створюють бланки електронної медичної картки пацієнта, використовуючи бази даних Microsoft Access та отримують навички роботи з нею, заповнюючи її відомостями про пацієнтів; працюють з програмою «Махаон МКБ-10», ознайомлюючись із способами кодування медичної інформації; навчаються отримувати медико-біологічні дані, обробляти медичні зображення, використовуючи програми IPreview та RadiAnt DICOM Viewer; працюють із медичною інформаційною системою Dental Simple Service, яка полегшує роботу лікаря, пов'язану з виконанням основної клінічної діяльності, та дає можливість автоматизувати облік пацієнтів і відвідувань, ведення медичних карт, попередній запис на прийом, облік руху грошових коштів та інші дії.

Як показує досвід, вміння працювати з будь-яким програмним продуктом у професійній діяльності допомагає добре уявляти собі кінцеву мету завдання, розуміти, як за допомогою комп'ютера можна вирішити широке коло практичних медичних завдань, навчає майбутнього лікаря навичкам оптимізувати робочий процес, візуалізувати та автоматизувати оброблення результатів досліджень, перетворюючи сучасні технічні засоби на інструмент отримання нових знань, робити логічні висновки.

**Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.** Без сумніву, інформаційні технології – це корисний інструмент для покращення якості та ефективності медичної допомоги. Його використання стає все поширенішим, процес інформатизації швидко розвивається та набирає обертів. Проте ефективність використання інформаційних технологій залежить від підготовки медичного персоналу. Він вимагає ретельного підходу до організації надання медичної допомоги та управління нею. Тому надзвичайно важливим питанням є підготовка майбутніх медичних працівників у закладах вищої освіти. Головним завданням викладачів постає організація освітнього процесу таким чином, щоб студенти мали змогу розвиватися, покращувати свої вміння роботи із сучасними комп'ютерними технологіями, використовувати отримані знання, вміння та навички у майбутній професійній діяльності.

Для ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій та формування потрібних компетентностей у студентів медичних закладів вищої освіти потрібно визначитися із методами навчання та контролю, що будуть використовуватися на заняттях з медичної інформатики.

 **Список використаних джерел**

1. Буровицька Ю. М. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 133. С. 23–26.
2. Гуревич Р. С. Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті [за ред. член-кор. НАПН України Р. С. Гуревича]. Київ, 2012. 506 с.
3. Гуржій А. М., Овчарук О. В. Дискусійні аспекти інформаційно-комунікаційної компетентності: міжнародні підходи та українські перспективи. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. Вип. 15. С. 38–43.
4. Ленкова О. О. Мороховець Г. Ю., Міщенко С. В. Формування інформаційно-комунікаційних компетенцій майбутніх лікарів на засадах використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі. *Актуальні проблеми сучасної медицини*. 2015. Т. 15, вип. 3(51). С. 264–269.
5. Лобач Н. В. Педагогічні умови формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу [ред. кол.: В. В. Радул та ін.]. *Наукові записки КДПУ*. Кіровоград: КДПУ, 2015. Вип. 141, ч. 1. С. 124–128. (Серія: «Педагогічні науки»).
6. Медична інформатика : програма навч. дисц. для студ. вищ. навч. закл. III-IV рівнів акредит. України [уклад.: І.Є. Булах, Л.М. Артемчук, Т.І. Жергій та ін.; каф. мед. інформатики та комп. технол. навч. Нац. мед. ун-ту ім. О. О. Богомольця]. Київ : Нац. мед. ун-ту ім. О.О. Богомольця, 2006. 17 с.
7. Мисловська С. К. Підготовка студентів медичних ВНЗ до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2015. Вип. 43. С. 261–265.
8. Овчарук О. В. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 7. С. 3–6.
9. Фоміних Н. Ю. Сутність поняття «Інформаційно-комунікаційні технології» та їх значення на сучасному етапі модернізації освіти. URL: [http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9084/1/ped905\\_77.pdf](http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9084/1/ped905_77.pdf)
10. Хоменко К. П. Формування професійної компетентності майбутніх лікарів. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Григорія Сковороди*. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 36, Том II(62). Дод. 1. С. 321–330.
11. Шилина Н. Г. Общеобразовательная подготовка по информатике в системе медицинского образования: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Красноярская гос. мед. акад. Красноярск, 2003. 169 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 12.04.2018

**Саенко М. С., Мороховець Г. Ю. Использование информационно-коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности в процессе изучения медицинской информатики.**

**А** Освещены вопросы, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий в практике медицинского работника и выделены основные направления их применения в медицине. Рассматриваются способы ознакомления студентов медицинских вузов с возможностями использования информационных технологий в будущей профессиональной деятельности. В процессе исследования выделены пути формирования в них специальных умений и навыков работы с компьютерными программами и приложениями медицинского назначения. Определена роль медицинской информатики в подготовке будущих врачей; выделены результаты обучения дисциплины.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии; медицинская информатика; профессиональная подготовка медицинских работников; информационная культура

**Saenko M.S., Morokhovets H. Yu. Use of Information and Communication Technologies in Future Professional Activities in the Process of Studying Medical Informatics.**

**S** The paper deals with the issues which are connected to the information and telecommunication use of technologies in the practice of medicines and provides the basic directions of given technologies application in medicine. Paper describes ways of familiarizing medical universities students with the possibilities of using information technologies in future professional activities. In the paper, the ways of forming special skills and computer programs working skills and medical applications are highlighted; the role of medical informatics in the preparation of future medical workers has been determined, the results of training of the discipline have been presented.

**Key words:** information and communication technologies; medical informatics; professional training of medical workers; information culture



## ФУНКЦІЇ ТА ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

**А** *Описані функції природи професійно-мовленнєвої компетентності: пізнавальна, інформативна, комунікативна, стимулююча. Визначено, що формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів є багатовекторним, складним процесом наукової, пізнавальної, практичної та контрольної-рефлексивної діяльності, який потребує поетапного навчання, відповідних дій педагога і студента, оптимального вибору форм, методів, засобів і видів навчальної діяльності. Формування зазначеної компетентності відбувається у три етапи: мотиваційно-пізнавальний, оперативно-конструктивний та продуктивний.*

**Ключові слова:** компетентність; професійно-мовленнєва компетентність; майбутній лікар; заклад вищої освіти; функція; етап

### **Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.**

Актуальність і професійна доцільність дослідження обумовлена тим, що майбутній лікар повинен володіти високим рівнем професійно-мовленнєвої компетентності, що охоплюватиме знання мовних фактів і знання з наук, які досліджують мовленнєві закономірності. Мовна освіта висуває головне завдання: сформувати у студентів уміння й навички вільно виражати думки в усіх видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі) та в різних сферах спілкування (особистісній, публічній, освітній); оволодіти культурою мовлення; виробити професійно-мовленнєву компетентність особистості [6].

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Особливості професійної підготовки майбутніх лікарів досліджували Б. Веденко, Д. Вілл'ємс, В. Даценко, А. Доніка, Г. Кліщ, В. Мельник, Г. Навчук. Окремі аспекти, що стосуються проблематики формування мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів, були висвітлені у низці дисертаційних досліджень І. Дроздова, В. Лапіна, І. Черних, В. Юкало.

**Мета статті** – дослідити та визначити функції та етапи формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів.

### **Викладення основного матеріалу дослідження.**

Основоположною тенденцією мовних дисциплін у загальній концепції медичної освіти є, по перше, гуманізація процесу викладання всіх загальнотеоретичних і спеціальних дисциплін, що передбачає збагачення цих дисциплін матеріалом, відповідним сучасним науковим концепціям інтеграції медичного знання у зміст навчання, забезпечуючи тим самим різноманітність і повноту знань, з одного боку, і професіоналізм – з іншого; залежність прогресу медичної науки та охорони здоров'я від особистісних моральних якостей майбутнього лікаря, адекватний світовому рівень загальної та професійної культури, що виражається у з'ясуванні системи загальнолюдських цінностей, визначенні пріоритетів фахівця-лікаря; по-друге, профілізація викладання соціально-гуманітарних дисциплін через аналіз актуальних проблем медичного знання

й діяльності як соціокультурного феномену, що забезпечується чергуванням різних форм роботи зі студентами (семінари, конференції, фестивалі, реферати, ситуаційні задачі), через оновлення змісту навчально-методичного комплексу, полягають у:

- формуванні мотиваційно-ціннісного ставлення до мовлення, вираженого в емоційному забарвленні висловлювання;
- формуванні понятійного апарату;
- розвитку мовленнєво-розумової діяльності;
- формування мовної компетентності;
- навчанні рідному та іноземному мовленню, аудіюванню, читанню та письму;
- ознайомленні з досягненнями в галузі медицини через вивчення оригінальної літератури;
- ознайомленні з іншомовною культурою.

Сутність професії лікаря полягає у взаємодії з пацієнтами. Цей процес реалізується в мовленнєвій діяльності через спілкування та пізнання, тому студенти повинні розуміти й усвідомлювати важливість досліджуваної діяльності.

Процес підготовки майбутнього лікаря будується на професійно-мовленнєвій діяльності. У цій діяльності виражені всі особливості: сприйняття мовлення, вплив на співучасників процесу за допомогою логічних форм мовленнєвої діяльності. Професійно-мовленнєва діяльність пронизує процес навчання майбутніх лікарів у закладі вищої освіти та визначає характер майбутньої діяльності, тому що є засобом пізнання студентів; є вираженням пізнавальної діяльності студента; є основою різних міжособистісних відносин; сприяє становленню студента як суб'єкта професійної діяльності, а значить і його компетентності.

Успішне формування професійно-мовленнєвої компетентності повинно стати одним із основних завдань не тільки при вивченні мовних дисциплін, а й усіх інших дисциплін, що вивчаються студентами відповідно до навчального плану: будь-яка освітня дисципліна в професійній підготовці майбутнього лікаря повинна ставити за мету



розвиток мовленнєвої діяльності студентів із урахуванням особливостей конкретної дисципліни, індивідуальних здібностей кожного студента. Завданням кожного викладача є використання мовленнєвої діяльності в освітньому процесі для формування найважливіших особистісних утворень студентів, що підводять до активної позиції суб'єкта в освітній діяльності [1].

За Т. Шоповим, мовленнєва компетентність обумовлюється здатністю розуміти і створювати смислові вирази відповідно до правил конкретної мови. Наявність знань про мовну систему та вміння правильно спілкуватися – невід'ємна частина професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів [7].

Опис феноменальної природи мовленнєвої компетентності буде неповним без визначення її функцій. За А. Ксенофонтвою, виокремлюємо такі функції професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів:

- пізнавальна (відображення);
- інформативна (повідомлення, вираз);
- комунікативна (вплив);
- стимулююча (мотиваційна) [4].

У реальному процесі всі функції взаємопов'язані й можуть переходити одна в іншу.

*Пізнавальна функція* професійно-мовленнєвої компетентності тісно пов'язана з роллю мовлення у здійсненні вищих психічних функцій людини, особливо з мисленням, так як мовлення – це знаряддя мислення, з одного боку, і продукт розумової діяльності, з іншого. Спілкування людей передбачає володіння певними знаннями про навколишню дійсність, а одним із найефективніших засобів пізнання навколишнього світу є мовлення. Воно є інструментом свідомості, відображає результати розумової діяльності людини. Мовлення є основним знаряддям і в педагогічній діяльності, що дозволяє організувати і здійснювати її викладачем як під час заняття, так і після нього.

*Інформативна функція* професійно-мовленнєвої компетентності пов'язана з передачею і присвоєнням інформації (отриманням знань, оволодінням уміннями та навичками) в освітньому процесі та створенням сприятливого середовища для успішності педагогічного процесу. Інформаційна функція професійно-мовленнєвої компетентності полягає в тому, щоб отримана студентами інформація набула особистісний сенс. Цінність інформації зростає залежно від її затребуваності в конкретних життєвих ситуаціях і обставинах. Інформаційна функція досліджуваної компетентності полягає не тільки в умінні студентів отримувати інформацію, а й, найголовніше, у контексті компетентнісного підходу – застосовувати її в діяльності.

*Комунікативна функція* професійно-мовленнєвої компетентності полягає в передачі інформації, обміні думками. Засоби вираження такої інформації можуть бути різноманітними: письмовими, усними, навіть невербальними (міміка, жести) та паравербальними. Важливе місце займають комунікативні вміння і навички – відповідно до педагогічної ситуації, залежно від умов комунікативного

акту, обирати потрібні мовленнєві засоби і спосіб вираження, передаванні інформації. Перш за все, це різноманітність арсеналу мовленнєвих умінь і адекватність вибору щодо ситуації, що склалася [3].

*Стимулююча (мотиваційна) функція* професійно-мовленнєвої компетентності обумовлена ціннісно-орієнтованим ставленням до професії. Обраний стиль професійної діяльності виражається й у мовленнєвій діяльності. Така компетентність визначає спрямованість, тобто сукупність потреб і мотивів особистості, що визначають головний напрямок її поведінки. Стимулююча функція досліджуваної компетентності і проявляється в мовленнєвій поведінці, спрямованість якої залежить від рівня сформованості професійно-мовленнєвої компетентності. Залежно від ціннісних орієнтацій викладача у педагогічній діяльності, обираючи мовленнєві засоби впливу на студента.

Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів є багатовекторним, складним процесом наукової, пізнавальної, практичної і контрольно-рефлексивної діяльності, який потребує поетапного навчання, відповідних дій педагога і студента, оптимального вибору форм, методів, засобів і видів навчальної діяльності.

Формування зазначеної компетентності відбувається за трьома етапами.

Перший етап – мотиваційно-пізнавальний – окреслюється формуванням мовної компетентності. Характеризуємо це знанням лексичних, граматичних, семантичних, фонологічних і стилістичних структур; уміннями й навичками застосовувати мовні засоби, що сприяють вправному і доречному використанню як мовних одиниць, так і лексичних, стилістичних засобів усного й писемного професійного мовлення.

На даному етапі визначаються такі критерії компетентності як уміння студентів самостійно формулювати фонетичні, граматичні й стилістичні логічні зв'язки, тобто регулярно покращувати вже існуючий мовний досвід; самостійно коректувати правила, засвоєні під час набуття власного мовного досвіду, підсвідомо розпізнавати й аналізувати на практичних заняттях особисті й чужі помилки; відрізнити форми одного і того ж слова і похідних від нього, відрізнити слова професійної медичної термінології, розуміти значення лексичних одиниць, сприймати значення і розуміти стилістично забарвлені засоби застосування необхідних слів у різних типах і стилях мовлення.

Мовна компетентність виражається на всіх рівнях мови, у видах мовлення, відрізняється індивідуальними рівнями розвитку залежно від розумових і вікових можливостей того, хто навчається. Для формування професійно-мовленнєвої компетентності істотними є загальні показники, до яких належать тривалість, розвиток, реалізованість інтелектуальних, творчих і спеціальних мовних здібностей [5].

Другий – оперативно-конструктивний – визначається виходячи з того, що оволодіння мовою ставить за мету не тільки засвоєння знань про мову, але й уміле використання мовного матеріалу. Формування професійних

практичних умінь грамотного висловлювати думки ставити за мету опанування студентами опорних знань з основних аспектів мовленнєвої діяльності (здатність говорити, розповідати, вести бесіду, діалог, монолог, уміння виступати, інтонаційно оформляти власне мовлення). Професійно-мовленнєва компетентність студентів-лікарів формується за допомогою вправ, націлених, у першу чергу, на розвиток мовлення (тренувальні, перетворювальні, конструктивні, активно пропонуються ділові та рольові ігри, індивідуальні дослідницькі завдання тощо).

Третім – продуктивним – передбачається формування комунікативної компетентності студентів. Досягти цього можна через вивчення особливих (фахових) мовленнєво-знавчих понять, формування і розвиток умінь користуватися ними в процесі аналізу й конструювання текстів професійного спрямування, а також за рахунок особистих комунікативних умінь і навичок (уміння переконувати, доводити, обґрунтовувати, узгоджувати активне та пасивне мовлення, бути готовим слухати й говорити, активізувати комунікативну діяльність співрозмовника). Задля досягнення зазначеної мети влучно застосовувати такі вправи в освітньому процесі як читання та аналіз професійно-спрямованих текстів, вправи на коригування мовленнєвих помилок, захист проєктів, аналіз виступів, повідомлень, індивідуально продукованих текстів [2].

**Висновки наукового дослідження.** Отже, система мовної освіти медичних факультетів повинна плануватися таким чином, щоб кожен новий етап давав змогу студентам самостійно наблизитися до ситуації професійно-мовлен-

нєвого пошуку. Майбутні лікарі мають аналізувати не лише своє власне мовлення, а й робити аналіз пропонуваного зразків професійного спрямування; опрацьовувати ділові папери відповідної професійної спрямованості; застосовувати мовно-мовленнєві ресурси відповідно ситуації під час промови, виступу, дискусії, діалогу, монологу, захисту проєктів та індивідуальних дослідницьких завдань.

### Список використаних джерел

1. Афанаскина М. С. Развитие познавательной активности студентов медицинского колледжа в процессе организации самостоятельной работы: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Брянск, 1999. 152 с.
2. Борисенко В. В. Етапи формування професійно-мовленнєвих компетенцій студентів-економістів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Чернігів, 2013.
3. Ждан В. М., Бобирьев В. М., Білаш С. М., Беляева О. М. Психолого-педагогічна компетентність лікаря: синтез медицини, педагогіки та психології. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи*: зб. ст. II Всеукр. наук.-практ. конф. з міжн. участю, 8–9 червня, 2017 р., м. Полтава. Полтава, 2017. С. 3–8.
4. Ксенофонтова А. Н. Теоретические основы педагогического конструирования речевой деятельности. *Вестник Оренбургского государственного университета*. Оренбург, 2002. С. 4–9.
5. Лещенко Г. Комунікативна україномовна компетенція школярів у контексті сучасної мовної освіти. *Дивослово*. 2003. № 7. С. 2–5.
6. *Философский словарь*: [Под ред. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина]. 2-е изд., исп. и доп. Москва: Политиздат, 1968. 432 с.
7. Шопов Т. Вторият език. София, 1998. 42 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 15.04.2018

**Варданян А. О., Мелашченко М. П., Рожченко И. В. Функции и этапы формирования профессионально-речевой компетентности будущих врачей.**

**А** *Описаны функции природы профессионально-речевой компетентности: познавательная, информативная, коммуникативная, стимулирующая. Определено, что формирование профессионально-речевой компетентности будущих врачей является многовекторным, сложным процессом научной, познавательной, практической и контрольно-рефлексивной деятельности, требующий поэтапного обучения, соответствующих действий педагога и студента, оптимального выбора форм, методов, средств и видов учебной деятельности. Формирование указанной компетентности происходит в три этапа: мотивационно-познавательный, оперативно-конструктивный, продуктивный.*

**Ключевые слова:** компетентность; профессионально-речевая компетентность; врач; высшее учебное заведение; функция; этап

**Vardanian A. O., Melashchenko M. P., Rozhenko I. V. Functions and Stages of Formation of Professional Speech Competence of Future Doctors.**

**S** *The paper describes such functions of professional speech competence as cognitive, informative, communicative, and inspirative. It is determined that the formation of professional competence of future doctors is a multi-vector and complex process of scientific, cognitive, practical and control-reflexive activity, which requires step-by-step training, the optimal choice of forms, methods, means and types of educational activity. Formation of this competence takes place in three stages: motivational and cognitive, operative and constructive, productive.*

**Key words:** competence; professional speech competence; doctor; higher educational establishment; function; stage



# МОДЕЛЮВАННЯ І ВПРОВАДЖЕННЯ В ПРАКТИКУ НАВЧАЛЬНОЇ ТА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

**А** Висвітлені особливості моделювання і впровадження в практику навчальної та самостійної роботи професійно орієнтованого освітнього середовища студентів-медиків, визначене поняття комфортного освітнього середовища та проаналізована специфіка явища медичної практики як одного із основних чинників формування особистості майбутнього лікаря.

**Ключові слова:** компетентність; професійно орієнтоване освітнє середовище; студенти-медики; медична практика; майбутній лікар

**Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.** Сучасний лікар – не лише висококваліфікований, професійно компетентний фахівець, а й духовно-творча індивідуальність, із високим рівнем професійної культури та комунікативності, це – особистість із творчим стилем фахової діяльності, з особливим, творчим клінічним мисленням, від якості та глибини якого часто залежить здоров'я та життя пацієнта. Саме такого лікаря очікує нині суспільство, що посилює вимоги до професійної підготовки медичних працівників. Суспільні очікування зводяться до потреби у таких випускниках медичних закладів вищої освіти (ЗВО), які матимуть не лише якісну професійно-медичну підготовку, будуть не тільки висококваліфікованими лікарями, але й духовно-творчими особистостями зі свіжими, неординарними підходами до виконання професійних завдань, із ціннісними орієнтирами і прагненням до професійного самовдосконалення впродовж усього життя, лікарів, які здатні до самореалізації в умовах жорсткої конкуренції в умовах ринкових відносин.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Т. Лошаківа, В. Петровський, Г. Полякова, К. Приходченко, В. Слободчиков, А. Хуторський, В. Ясвін вважають, що розвиток творчого потенціалу майбутнього лікаря залежить від педагогічно комфортного, професійно орієнтованого освітнього середовища, педагогічного супроводу. Духовної взаємодії суб'єктів навчання розглядають у своїй праці Е. Бондаревська, А. Петровський, Т. Сущенко, А. Тубельський. Творче співробітництво вивчають А. Адамський, Ш. Амонашвілі, І. Іванов. Творчо-діалогове спілкування викладачів і студентів досліджують І. Кім, М. Кондратьєв, А. Мудрик. Фактори впливу на розвиток особистості вивчали психологи Л. Божович, Д. Ельконін, Л. Виготський та ін. та педагоги С. Козлова, І. Мудрик, Т. Поніманська, М. Фіцула, І. Ящук та ін.

**Мета статті:** висвітлити особливості моделювання і впровадження в практику навчальної та самостійної роботи професійно орієнтованого освітнього середовища студентів-медиків, визначити поняття комфортного освітнього середовища та проаналізувати специфіку явища

медичної практики як основних чинників формування особистості майбутнього лікаря.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** В умовах сучасних екологічних проблем та у зв'язку із загостренням актуальності проблеми охорони і зміцнення здоров'я людей постають нові вимоги до змісту та якості підготовки майбутніх лікарів із високим рівнем сформованості професійно значущих рис і творчого потенціалу, що здатні якісно й сумлінно виконувати свої професійні функції та соціальну роль. Особливо актуалізується проблема правильних акцентів у навчанні студентів медичних ЗВО із метою формування і розвитку не тільки професійної компетентності високого рівня, а й творчого потенціалу майбутніх лікарів, що є невід'ємним складником загальної та фахової культури і професіоналізму, одним із основних показників моральної та громадянської зрілості особистості лікаря із сукупністю взаємопов'язаних суспільно цінних рис, більшість із яких формуються у процесі професійної підготовки.

У Законі України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» [5] акцентується увага на тому, що професійна підготовки майбутніх лікарів має бути орієнтована на формування не лише лікарської компетентності, а й готовності випускників медичних ЗВО до участі в забезпеченні гармонійного розвитку фізичних і духовних сил, високої працездатності й довголітнього активного життя громадян, усунення факторів, що шкідливо впливають на їхнє здоров'я. На думку М. Згуровського, у сучасних умовах освіти стає актуальним суттєве оновлення змісту й методики навчання, «вже має діяти виключно креативна методика навчання, основою якої є принцип «створи», замість принципу «повтори» [6, с. 2]. До того ж від рівня духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів як представників національної інтелектуальної еліти залежать не лише здоров'я кожної людини, а й суспільний поступ людства шляхом цивілізації.

Комфортне освітнє середовище – це сукупність умов, які визначають сприятливий клімат для актуалізації потенціалу всіх учасників освітнього процесу [9]. Освітнє середовище у цілому та кожен з його компонентів окремо



впливають на формування професійної компетентності фахівця...; кожен його суб'єкт змінюється сам, змінює ситуацію навколо себе, наповнює освітнє середовище новими знаннями, досвідом, способами діяльності, формує нові потреби [13, с. 86]. На думку О. Качалова, педагогічно комфортне середовище – це педагогічна реальність зі спеціально організованими умовами для формування творчої індивідуальності студентів та їхньої самореалізації, в якій стосунки між учасниками освітнього процесу набувають характеру взаємного спілкування, співтворчості [8]. Структурними компонентами педагогічно комфортного середовища, що забезпечують його ефективність і результативність, є творча доброзичлива атмосфера, організація індивідуальної ситуації успіху, сприяння самореалізації студентів. Г. Полякова вважає, що підготовка висококваліфікованого фахівця здійснюється в освітньому середовищі ЗВО, яке має свою структуру, характеристики, особливості і безпосередньо та опосередковано впливає на становлення майбутнього фахівця, формування його професійної компетентності [13, с. 78]. Вказуючи на безпосередній вплив освітнього середовища на формування професійної компетентності, вчена визначає його складники (компоненти): суб'єктний (для розвитку пізнавальних процесів і навичок, засвоєння соціального досвіду необхідні наявність суб'єктів, які мають такий досвід і передають за допомогою взаємодії, певних засобів, технологій і предметно-просторових умов); соціальний (формування та розвиток професійних умінь, навичок, компетенцій на рівні репродукції, відтворення), продуктивної дії і творчого застосування неможливе без практичної діяльності (за допомогою інших, самостійного пошуку, вдосконалення відомих дій, операцій, створення умов); просторово-предметний (формування та розвиток спілкування та дії неможливі без досвіду комунікаційних процесів з іншими суб'єктами, опанування ефективними технологіями в певних умовах); формування якостей особистості здійснюється в культурному середовищі, яке має загальні та локальні цінності, традиції, ідеали, моделі поведінки, вимоги; «особистість виховує особистість».

Нам імponує думка А. Білинського, який стверджує, що кожна людина об'єктивно потребує створення умов, що сприяють інтелектуальному і творчому зростанню. Нині таким умовам відповідає креативне освітнє середовище, що забезпечує максимальний рівень індивідуалізації за рахунок широкого використання ІТ. Таке середовище надає кожному суб'єкту навчання можливість (самостійного чи у взаємодії з педагогом, що виступає в ролі старшого товариша, партнера, радника) формування індивідуалізованої освітньої траєкторії [2, с. 19].

У процесі формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у контексті професійної підготовки надзвичайно важлива роль належить творчому освітньому середовищу, що впливає на мотивацію навчання студентів, залучає їх до різноманітних видів самостійної роботи, внаслідок чого підвищується рівень знань, умінь, навичок майбутніх

спеціалістів, набувається досвід творчої діяльності, формується ціннісне ставлення до професійної діяльності, а отже, – підвищується якість освіти.

Необхідно побудувати таку систему для творчої самореалізації студента, яка зможе, «з одного боку, надати кожній людині повну свободу, а з іншого – зробити так, щоб вона бажала робити те, що необхідне суспільству» [7, с. 9]. А це є неможливим без створення організаційно-педагогічних умов – таких, як цілеспрямована «внутрішньовишівська» підготовка викладачів до формування творчого потенціалу майбутніх лікарів; орієнтація на індивідуально-творчий розвиток особистості студента-медика; впровадження діяльнісного й особистісного підходів до формування творчого потенціалу майбутніх лікарів; професійно-адаптивна спрямованість на готовність майбутнього лікаря до соціальної відповідальності; конструювання професійних ситуацій, спрямованих на розвиток творчого клінічного мислення та комунікативних здібностей майбутніх лікарів; розвиток творчої активності студентів; включення студентів в імпровізоване поле діяльності; моделювання індивідуальної ситуації успіху, сприяння самореалізації студентів; створення розгалуженої системи стимулювання професійного самовиявлення майбутніх лікарів; забезпечення творчої співпраці студентів і викладачів на засадах рівноправного конструктивного діалогу.

Надзвичайно важливим і значущим для формування творчого потенціалу майбутніх лікарів є активна участь у роботі університетської клініки згідно з Наказом МОЗ України №642 від 07.11.2008 р. «Про затвердження Примірною положення про університетську клініку при державному вищому навчальному закладі (закладі післядипломної освіти) III-IV рівнів акредитації МОЗ України». У Наказі зазначено: «Головною метою діяльності Університетської клініки є надання високоспеціалізованої та спеціалізованої лікувально-профілактичної допомоги, медичної допомоги при невідкладних станах та екстрених ситуаціях; забезпечення на цій основі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації медичних працівників за стандартами вищої освіти, проведення науково-дослідної роботи, розроблення, апробації та впровадження нових медичних технологій» [14].

Серед основних завдань і напрямів діяльності Університетської клініки виокремлено такі: розроблення, апробація й упровадження нових організаційних і медичних технологій, клінічних рекомендацій, стандартів (клінічних протоколів) надання медичної допомоги населенню на засадах доказової медицини й забезпечення умов для оволодіння студентами та медичними працівниками практичними навичками; підвищення якості освіти і виховання студентів, науково-педагогічних і медичних працівників за стандартами вищої освіти та забезпечення їх практичної підготовки відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів; запровадження гнучких навчальних програм, дистанційного навчання, максимальне використання в лікувально-діагностичному, навчальному процесах сучасних

інформаційних технологій; проведення аналітичної і дослідницької роботи для вдосконалення освітнього процесу підготовки працівників різного рівня в галузі медицини відповідно до сучасних тенденцій розвитку світової медичної науки, органічне поєднання освіти, науки та медичної практики; створення системи підвищення якості науково-дослідної та клінічної роботи студентів, учених, науково-педагогічних і медичних працівників; виховання медичних працівників на засадах загальнолюдських цінностей, професійної етики, морально-етичної і правової культури (колегіальність, коректність, обов'язковість, гуманність, дотримання лікарської таємниці тощо) [14].

Таким чином, забезпечується тісний і безпосередній зв'язок вищої школи з професійним медичним середовищем, яке одночасно стає й освітнім, і пізнавальним, і розвивальним для студентів-майбутніх лікарів.

Освітнє середовище як головна педагогічна умова формування творчого потенціалу майбутніх лікарів повинне максимально наближатися до професійного, воно має бути таким, у якому «гармонізується стан людини, нейтралізуються наслідки стресу, розвиваються творчі здібності, здійснюється оздоровчий вплив на весь організм; взаємовідносини із соціальним оточенням спрямовуються у конструктивне русло; полегшуються контакти з власною сутністю, із внутрішнім «я»; зростають виявлення цілеспрямованої творчої активності, включення до процесу творчої імпровізації» [14, с. 44–45].

Професійна підготовка майбутніх лікарів повинна відповідати потребам суспільства і має бути спрямована не лише на формування медично компетентного і високо-кваліфікованого фахівця, а й на розвиток його духовності й толерантності, творчого потенціалу, рівень сформованості якого у студентів медичних ЗВО передбачає найефективніше застосування ними глибоких і міцних знань у різних професійних ситуаціях майбутньої лікарської практики.

У процесі професійної підготовки майбутніх лікарів необхідно орієнтуватися на формування не лише лікарської компетентності, а й готовності випускників медичних ЗВО до участі в забезпеченні гармонійного розвитку фізичних і духовних сил, високої працездатності й довголітнього активного життя громадян, усунення факторів, що шкідливо впливають на їхнє здоров'я. Від духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів залежатиме коректне, переконливе, обнадійливе спілкування з пацієнтами, а значить – і успіх лікування. Для досягнення такої мети процес під-

готовки майбутніх лікарів повинен відбуватися в педагогічно комфортних умовах, максимально наближених до професійно-медичних.

Однією з форм організації освітнього процесу, яка максимально сприятиме закріпленню здобутих медичних знань і формуванню творчого потенціалу майбутніх лікарів, формуванню вмінь і переведення їх у навички, є практична підготовка до професійної діяльності, що, спільно з теоретичною, буде створювати підґрунтя для дійсно професійної освіти. Тому виникає необхідність пошуку й обґрунтування найефективніших методів, які інтегруватимуть теоретичні знання на етапі виробничої практики. Адже лікарська практика може стати для майбутніх лікарів однією з важливих форм для формування творчого потенціалу й набуття та вдосконалення професійних умінь і навичок.

Згідно з Положенням про проведення практики студентів у вищих навчальних закладах України [11], практика студентів є невід'ємною складовою процесу підготовки спеціалістів у закладах вищої освіти і проводиться на оснащених відповідним чином базах освітніх закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі та державного управління.

Практика – це «вид навчальних занять, у процесі яких студент самостійно виконує в умовах діючого виробництва реальні виробничі завдання, визначені навчальною програмою» [10, с. 212]. Практика (від грец. *practicos* – діяльний, активний) – «матеріальна, цілеспрямована діяльність людей; засвоєння і перетворення об'єктивної дійсності; основа розвитку людського суспільства та пізнання» [12]. Практика проводиться з метою оволодіння майбутніми лікарями сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних у ЗВО професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній діяльності.

Головними чинниками впливу на формування творчого потенціалу майбутніх лікарів, на наш погляд, є мотивація, покликання, творчі можливості студента – як внутрішні фактори – та освітнє середовище медичного ЗВО, університетська клініка, особистість викладача, інтерактивні методи навчання – як зовнішні чинники (рис. 1):

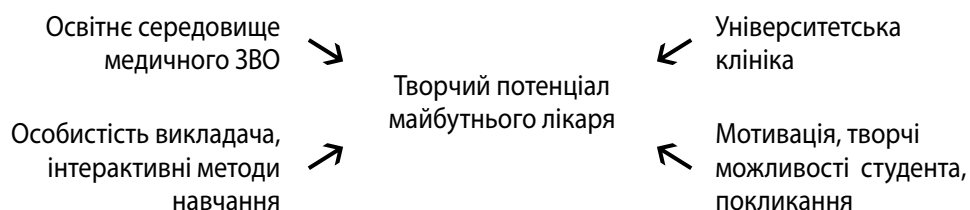


Рис. 1. Творчий потенціал майбутнього лікаря

Активізація творчого потенціалу студентів, у тому числі майбутніх лікарів, залежить від як зовнішніх чинників (соціальні, політичні, економічні, культурні трансформації в суспільстві, діяльність медичних освітніх закладів, університетських клінік, взаємодія з іншими освітніми та неурядовими організаціями, спілкування з однокурсниками – майбутніми колегами, викладачами-лікарями, емоційний клімат в освітньому професійно орієнтованому середовищі), так і внутрішніх (природні здібності, потенційні творчі можливості студента, мотивація, особистісна система цінностей, відповідальність, емпатійне ставлення до людей, доброзичливість, здатність до пошуку новизни, прагнення до постійного саморозвитку і самовдосконалення як особистості та професіонала).

У педагогіці під час вивчення феномену творчості акцентується увага на новизні та суспільній значущості результатів творчої діяльності як основних її критеріїв. Під творчістю в педагогічній науці розуміють процес засвоєння матеріальних і духовних цінностей, створених людством, під час якого відбувається формування та розвиток творчої особистості. У сучасних умовах «проблема якості освіти поступово утверджується як головний критерій порівняння ефективності, ширше – життєздатності не тільки освітніх, але й соціальних систем» [4]. У соціальному вимірі освіта стає домінуючою підсистемою суспільства, яка визначає рівень і якість розвитку економіки та праці; виступає стратегічним ресурсом функціонування державних і політичних структур; є фундаментальною засадою соціалізації особистості [3]. Відтак, освітнє середовище відображає взаємозв'язок умов, що забезпечують освіту людини за безпосередньої участі індивіда в освітньому середовищі, наявності взаємовпливу та взаємодії оточення із суб'єктом [1]. Структурними компонентами педагогічно комфортного середовища є творча доброзичлива атмосфера, ситуація успіху, імпровізація (як уміння сфокусувати сили душі й розуму, запаси пам'яті), що має стати пусковим механізмом у складному процесі активізації творчого потенціалу студентів.

Найкомфортнішим і найнеобхіднішим освітнім середовищем для підготовки майбутнього лікаря і, зокрема, для формування й розвитку його духовно-творчого потенціалу є медичне середовище, в якому панують творча атмосфера, висока культура професійного діалогу, динаміка дискусії і пошуку істини, педагогічне співробітництво «викладач – студент», духовна взаємодія і неперервне збагачення досвіду професійної лікарської практики.

Перетворювальні здібності в умовах творчого освітнього середовища й конкретної діяльності об'єктивно сприяють розвитку особистісних і професійних рис майбутнього лікаря, відтак і викладання дисциплін гуманітарного циклу повинно спрямовуватися і на формування творчих можливостей студентів-медиків. Створення творчого освітнього простору забезпечує розвиток творчого потенціалу майбутнього лікаря шляхом упровадження нестандартних способів навчальної діяльності, організації

пошукової, дослідницької діяльності, заохочення ініціативи до пошуку власних ідей тощо.

На думку О. Качалова, педагогічно комфортне середовище – це педагогічна реальність, що містить спеціально організовані умови для сприятливого проходження формування творчої індивідуальності студентів, а також можливості для їхньої самореалізації, при цьому стосунки між учасниками освітнього процесу набувають характеру взаємного спілкування, співтворчості. Дослідник виділяє структурні компоненти педагогічно комфортного середовища, що забезпечують його ефективність і результативність: створення творчої доброзичливої атмосфери, організацію індивідуальної ситуації успіху, сприяння самореалізації студентів [8].

**Висновки.** Таким чином, можна окреслити фактори, що зумовлюють формування творчого потенціалу майбутнього лікаря: зовнішні (потреби соціуму в порядних, висококваліфікованих медичних працівниках, психологічно та соціально готових до лікарської діяльності в нових умовах і здатних до постійного професійного самовдосконалення; глобалізація цілей освіти, створення європейського наукового та освітнього простору для підвищення конкурентоспроможності та мобільності випускників медичних закладів вищої освіти на європейському ринку праці) та внутрішні (посилення ролі особистісних якостей: духовність, професійна гнучкість, ініціативність, сприйнятливості до нового, творче (клінічне) мислення, комунікабельність, які необхідно постійно розвивати і вдосконалювати).

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо у розгляді складників творчого потенціалу майбутніх лікарів.

#### Список використаних джерел

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 332 с.
2. Білінський А. М. Творче освітньо-інформаційне середовище як чинник розвитку особистості вчителя. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук; редкол.: Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]. Тернопіль, 2012. №2. С. 15–21.
3. Білоус О., Маслова-Лисичкіна Н. Глобалізація розвитку і соціальна безпека. *Віче*, 2001. № 5. С. 22–44.
4. Вікторов В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. докт. філос. наук: 09.00.10. Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2006. 30 с.
5. Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я». URL: [http://bs-staff.com.ua/pb\\_ot/1085\\_165\\_37.html](http://bs-staff.com.ua/pb_ot/1085_165_37.html).
6. Згуровський М. З. Вища технічна освіта і Болонський процес. Доповідь на Всеукраїнській нараді ректорів вищих технічних навчальних закладів 17–18 березня 2004 р., м. Харків. *Київський політехнік*, 2004. №12.
7. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
8. Качалов А. В. Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педузу. *Известия Уральского государственного университета*, 2009. №1/2(62). С. 212–217.
9. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении: монография. Екатеринбург, 2001. 416 с.
10. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безрукий, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
11. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: Наказ №93 Міністерства освіти і науки України від 08.04.1993 р.). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>.



12. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. Москва: Высшая школа, 2004. 512 с.
13. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упор. А.В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
14. Полякова Г. Вплив освітнього середовища ВНЗ на формування професійної компетентності фахівців. *Вища школа*, 2010. №10. С. 78–87.
15. Приходченко К. Формування особистісних якостей навчаючих у творчому освітньо-виховному середовищі навчального закладу. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2011, № 1 (8). С. 42–46.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 21.04.2018

**Кулиш Н. М., Куковская В. И., Решетилова Н. Б. Моделирование и внедрение в практику учебной и самостоятельной работы профессионально ориентированной образовательной среды студентов-медиков.**

Ⓐ Освітлено особливості моделювання та впровадження в практику навчальної та самостійної роботи професійно орієнтованої освітньої середовищі студентів-медиків, визначено поняття комфортної освітньої середовищі та проаналізовано специфіку явлення медичної практики як одного з основних факторів формування особистості майбутнього лікаря.

**Ключевые слова:** професійно орієнтована освітня середовище; студенти-лікарі; медична практика; майбутній лікар

**Kulich N. M., Kukovska V. I., Reshetylova N. B. Modeling and Implementation of Professionally Oriented Educational Environment in the Practice of Learning and Unsupervised Activity of Medical Students.**

Ⓢ This paper deals with the peculiarities of modeling and implementation of learning and self-guided work in professionally oriented educational environment for medical students, the concept of comfortable educational environment is defined and the specificity of medical practice as one of the main factors promoting formation of a future physician is analyzed.

**Key words:** professionally oriented educational environment; medical students; medical practice; future doctor



УДК 378.37.316.001



Міровська Маріола

## КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ НА ОСНОВІ КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТУ

**А** Розроблена структура концептуальної моделі управління освітнім процесом закладу освіти на основі кейс-менеджменту. Детально описані потреби здобувачів освіти та шляхи підтримки студентів в освітньому процесі, зокрема через ведення випадку. Розкривається сутність поняття колаборація, схожість та відмінність його з такими термінами як співпраця та кооперація.

**Ключові слова:** концептуальна модель; потреби здобувачів освіти; освітній процес; соціальний підхід в управлінні; кейс-менеджмент; колаборація

**Актуальність проблеми.** Процеси глобалізації поставили перед освітою підвищені завдання підготовки кваліфікованих фахівців з посиленням водночас вимоги щодо їхнього гармонійного розвитку, просоціальної та громадянської позиції, здатності до самостійного мислення та суспільного вибору. Закономірно виникає теоретичний і практичний інтерес щодо становлення, функціонування та розвитку закладів вищої освіти (ЗВО), здатних забезпечити відповідну якість освіти в глобалізованому світі. Система освіти України знаходиться у стані реформування. Натомість практика концентрації уваги на освітніх інституціях та розвитку їхнього потенціалу засобом зміни організаційного та навчального компонентів (зміни статуту закладу вищої освіти, розширення переліку навчальних предметів й осучасненню змісту їхнього викладання, наближення вищої освіти до вимог ринку праці тощо) спричиняє певне нехтування питаннями підтримки користувачів освітніх послуг. Тому не тільки в освітянських колах, але й на державному рівні все частіше дискутується питання щодо рівня соціалізації та освітнього становлення студентської молоді в умовах глобалізації, а також про необхідність надання соціальної допомоги студентам. Також треба відмітити, що, крім навчального компонента, освітній процес полягає в реалізації особистісного потенціалу людини як компетентного фахівця, конкурентоздатного на національному та міжнародному ринках праці. Отже, питання підтримки студентів у процесі навчання є актуальною проблемою в контексті забезпечення якості надання освітніх послуг ЗВО.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічні й прикладні аспекти освітньої політики та процесів глобалізації розкриваються в працях В. Андрущенко, В. Захарченка, В. Кременя, С. Ніколаєнка,

Н. Протасової, М. Степка та ін. Крім того, для розв'язання проблеми досягнення найвищої досконалості в університетській освіті вагомими є роботи таких авторів: Ф. Альтбах, А. Белов, Е. ДеКорте, Д. Дуглас, О. Золотов, М. Квієк, Я. Кузьмінов, С. Майкл, С. Маргінсон, А. Меттінгер, Е. Морен, Г. Розовські, Дж. Салмі, Д. Семенов, У. Тайхлер, А. Торкунов, І. Фрумін, Е. Хезелкорн та ін. Управлінню закладами вищої освіти присвячені наукові праці Н. Білик, О. Боднар, Т. Борової, Н. Воляннюк, О. Галуса, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, В. Камишина, М. Коляди, В. Курила, В. Маслова, В. Олійника, З. Рябової, Л. Сергеевої, О. Снісаренко, Т. Сорочан, Т. Фінікова, Є. Чернишової, А. Чміля, О. Шарова, С. Шевченка, В. Яковця та ін. Використанню можливостей професійної підготовки та формуванню особистості майбутнього фахівця присвячені праці Л. Ткаченка, М. Васильєвої, В. Гриньової, В. Євдокимова, Д. Коваленка, В. Лозової, І. Прокопенка, В. Сидоренко, Г. Троцько, О. Федоренка та ін. Психолого-педагогічні аспекти особистісного потенціалу, його складників і можливостей продуктивного розвитку представлено в працях І. Беха, Д. Богоявленської, Л. Виготського, С. Глуховської, В. Долгунова, Г. Левашової, Н. Лейтеса, В. Семиченко, О. Яковлевої та ін. Разом із тим, використання технології підтримки потенціалу студента в процесі забезпечення якості освітніх послуг у закладах вищої освіти мало представлена в роботах науковців. Отже, актуальність і значущість відповідної дослідницької уваги до питання управління освітнім процесом закладу освіти на основі кейс-менеджменту не викликає сумнівів.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз наукових джерел і стан розробленості проблеми обумовлює постановку питання, як посилити та підтримати потенціал студента під час його навчання у за-

кладі вищої освіти в умовах трансформаційних змін, які, наразі, переживає Україна як держава.

**Мета статті:** описати концептуальну модель управління освітнім процесом закладу освіти на основі кейс-менеджменту та охарактеризувати її провідні аспекти.

**Викладення основного матеріалу.** Провідною концептуальною ідеєю щодо підвищення рівня якості надання освітніх послуг закладом вищої освіти є виокремлення й використання в управлінському процесі технології кейс-менеджменту, що передбачає визначення запитів і потреб здобувачів вищої освіти та задоволення їх під час перебігу освітнього процесу завдяки розробленню відповідної освітньої траєкторії розвитку потенціалу студента для його успішної соціалізації в умовах глобалізації. Для забезпечення зазначеного необхідно розробити відповідну систему управління й графічно її представити у вигляді відповідної моделі.

Останнім часом у науці для презентації спрощеного аналогу об'єкту дослідження використовується моделювання, результатом якого є побудова моделі. За визначенням В. Пікельної, модель – це досконала копія оригіналу, що відображає всі його властивості та зв'язки й спрямована на його пізнання та описання алгоритму його впровадження в практику [7]. Концептуальною моделлю стає в тому випадку, коли в ній представлено множинність понять і зв'язків між ними, що визначають змістовну структуру досліджуваного явища [10]. Отже, концептуальна модель (англ. conceptual model) – це макет певної предметної області, певна сукупність взаємопов'язаних понять, що використовується для розв'язання певного дослідницького завдання. У нашому випадку, це певна змістовна модель, яка є абстрактною, є спрощеним аналогом процесу управління якістю надання освітніх послуг ЗВО на основі технології підтримки потенціалу здобувачів вищої освіти через визначення та задоволення їхніх запитів і потреб під час перебігу освітнього процесу.

Натомість змістовні завдання моделі, що розробляється, стосуються вирішення задач місця та ролі вищої освіти в опануванні молоддю професією, процес здобуття якої має відповідати як їхнім запитам у сучасному суспільстві, так і запитам самого суспільства. Наразі у світі відмічаються тенденції зниження потреби у вищій освіті і пошук власного самовизначення в соціальних системах, послуговуючи бажанням розбудувати своє життя в горизонтальній площині життя [18]. Професійні вміння як засіб забезпечення потреб свого життя стають привабливішими, ніж високі та далекі горизонти вищої освіти. Ці тенденції вже простежуються в Центральній Європі, однак в Україні вони ще не так явно проявляються. Таким чином, постає питання перегляду освітнього процесу як такого, що знову може стати привабливим для молоді та таким, що не протиставляється її запитам та вимогам інформаційного суспільства чи світовим глобальним процесам. Історично здобуття освіти ніколи не виступало легким процесом і супроводжувалося низкою технологічних ідей підтримки

студента, що мали місце в різні історичні епохи. Помічники, як носії ролей підтримки, згідно зі своїми повноваженнями набували різних статусних ролей, як-то: тьютер, наставник, ментор, едвайзер, коуч, фасилітатор. У сучасних умовах потреба в такій цільовій підтримці через введення ролі академічного помічника все більше знижується. Натомість функціональна потреба щодо підтримки студента не зникає, а інституалізується, що в умовах інформаційного суспільства інтегрується через процеси соціального управління та включення в організаційний контекст як частини освітнього процесу. Видається доречним зазначити, що саме технологія кейс-менеджменту як інтегрованого методу педагогічної компетенції персоналу ЗВО може зайняти належне місце в організації освітнього процесу в напрямку забезпечення підтримки студента. Включення технології кейс-менеджменту в управління освітнім процесом видається перспективним напрямком. Це й має довести розроблена нами модель (рис. 1).

Модель визначає структуру змодельованої системи управління в її причинно-наслідкових зв'язках, описує властивості її елементів.

Сама концептуальна модель складається з таких блоків:

**Цільовий блок,** який розкривається трьома складовими: потреби здобувачів освіти (біологічні, соціальні та освітні), запити стейкхолдерів (зацікавлених сторін), кваліфікаційні вимоги до підготовки фахівця та включає визначення мети, а саме: забезпечення якості надання освітніх послуг засобом фокусування на задоволенні освітніх запитів і потреб споживачів на основі їхньої інтеграції та формуванні позитивної репутації закладу.

**Концептуальний блок,** який розкривається через сукупність концептів, таких як теоретико-методологічний концепт, що містить: діалектичні закони; концепції, закони, закономірності управління освітою, а також містить практико зорієнтовані складові: соціальний підхід в управлінні освітніми системами й управління процесами соціальної колаборації, менеджмент освіти, маркетинг і логістика освітніх послуг, управління якістю надання освітніх послуг тощо.

**Змістовий блок,** який орієнтовано на визначення змісту управління для забезпечення соціально-особистісної компетентності учасників освітнього процесу ЗВО. Блок розкривається через такі складові, як освітнє середовище соціальної колаборації учасників освітнього процесу ЗВО, освітні програми, зміст, методи, засоби, прийоми суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, система внутрішнього забезпечення якості надання освітніх послуг закладу вищої освіти тощо.

**Технологічний блок,** який включає алгоритм використання кейс-менеджменту здобувачів вищої освіти і розкривається через такі складові: організаційна структура управління освітнім процесом (людські ресурси, інформаційна система, середовище); підготовка науково-педагогічного складу ЗВО щодо здійснення підтримки студента в освітньому процесі; оцінка індивідуальних потреб здобувача



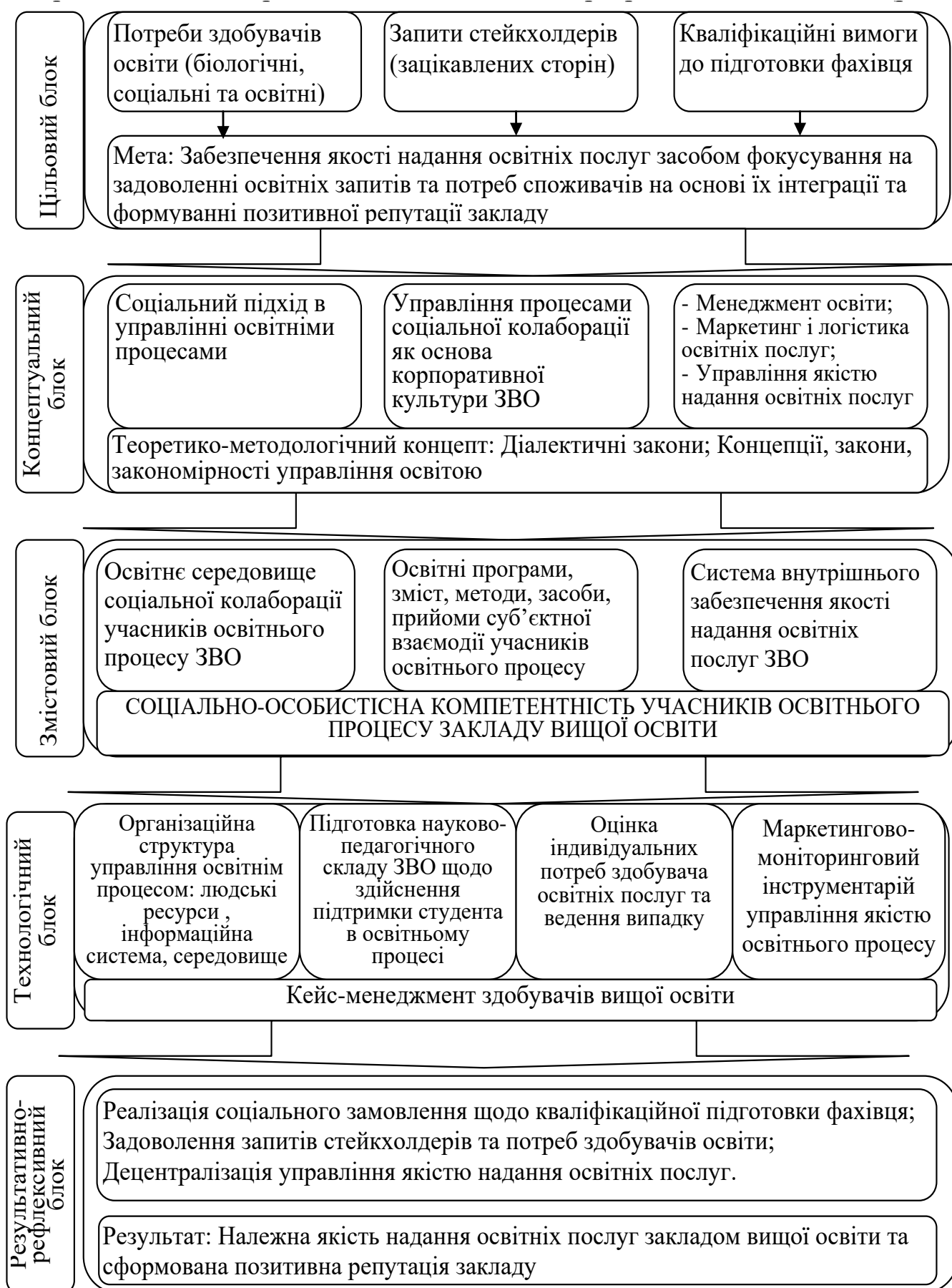


Рис. 1. Концептуальна модель управління освітнім процесом закладу освіти на основі кейс-менеджменту

освітніх послуг та ведення випадку; маркетингово-моніторинговий інструментарій управління якістю освітнього процесу.

*Результативно-рефлексивний блок*, який розкривається реалізація соціального замовлення щодо кваліфікаційної підготовки фахівця; задоволення запитів стейкхолдерів і потреб здобувачів освіти; децентралізація управління якістю надання освітніх послуг та визначення очікуваного результату: належна якість надання освітніх послуг ЗВО та сформована позитивна репутація закладу.

Розглянемо детальніше характеристики провідних блоків концептуальної моделі. Цільовий блок включає визначену мету, що полягає у забезпеченні якості надання освітніх послуг засобом фокусування на задоволенні освітніх запитів і потреб споживачів на основі їхньої інтеграції та формуванні позитивної репутації закладу.

Реалізація цільового блоку обґрунтовується сутнісними характеристиками запитів, потреб і замовлень усіх учасників освітнього процесу. Основними учасниками, на яких спрямована активність суб'єктів управління, є здобувачі певного рівня вищої освіти. Кваліфікаційні вимоги щодо їхньої підготовки визначено певними нормативними документами, де окреслено необхідний для виконання посадових обов'язків рівень професійної підготовки фахівця, що засвідчується документами про освіту та необхідним стажем роботи. Разом із тим, процес отримання документу про освіту є довготривалим і передбачає навчання у ЗВО. Для успішності цього процесу необхідно знати потреби здобувачів освіти (біологічні, соціальні та освітні). Здатність дорослої людини до опанування вищою освітою реалізується з опорою на задоволення основних потреб студента щодо проживання, належного рівня харчування, технічного забезпечення процесу навчання, що в інформаційному суспільстві вимагає володіння певними навичками (володіння комп'ютером, Інтернетом та іншими засобами інформаційного обміну), захист потреб приватності та надання простору для спілкування та навчально-розвивальної активності, а також задоволення потреб щоденного життя – дозвілля, відпочинку тощо. Досвід радянських часів залишив нам у спадок уявлення про те, що забезпечення студентів під час здобуття вищої освіти має реалізуватися за рахунок видатків громадян (т. н. державний бюджет). Натомість такий підхід зумовлює формування споживачтва і формує надалі потяг до пошуку форм, де забезпечення побуту власного життя покладається на дотичні структури [3]. Подальше просування такого підходу може суттєво знижувати як громадянський потенціал нації, так і здатність до самовизначення та самозабезпечення. Пошук форм балансу щодо засобів і форм матеріальної та соціальної підтримки молоді в період здобуття освіти є вагомим завданням освітньої політики країни і предметом управління освітнім процесом ЗВО. Також сучасний рівень життя потребує врахування змін щодо потреб студентів та їх врахування під час організації освітнього процесу. Час здобуття вищої освіти не може трактуватися як аскетич-

ний чи самозречення, або бути вилученим із життя. Період здобуття освіти має реалізуватися в балансі із задоволенням потреб щоденного життя, і це має враховуватися в управлінській структурі закладу, де студенти виступають користувачами освітніх послуг, якість яких має відповідати як їхнім запитам життя, так і потребам суспільства.

Наступною складовою моделі є підрозділ, що розкриває сутнісні аспекти соціального підходу в управлінні. Управління, за твердженням науковців, – це певний вплив керуючої системи на керовану з метою забезпечення досягнення запланованих результатів діяльності організації. Підкреслимо, що управління завжди спрямоване на досягнення цілей організації, а традиційно сутність його визначають як командно-адміністративне з необхідними вимогами щодо рівня науково-технічного забезпечення. В умовах тоталітарної авторитарної держави соціальне управління ототожнюється з державним, вступаючи в протиріччя із принципами самоорганізації. Натомість демократичне суспільство надає простір для впровадження соціального управління, фіксуючи увагу на суб'єкт-суб'єктних відносинах, де напрямок розвитку передбачає співпрацю та поєднання у спільному русі щодо визначених цілей. Саме людина виступає і суб'єктом, і об'єктом соціального управління: управління в соціальній системі стосовно людей, де результат очікуваних змін теж стосується самих людей. Упорядкованість системи засобом соціального управління передбачає перевагу процесів координації на основі соціальних дій первинних агентів, здобувачів освіти, орієнтованих на контекст світових запитів ринку. Запропонована А. Пригожиним трикомпонентна структура соціального підходу теж вказує на дотримання організаційного порядку, самоорганізації та цілеспрямування, що реалізуються на основі спільної взаємодії та взаємоузгодження, соціальному підході. За умов децентралізації та формування громадянського суспільства, застосування соціального підходу в управлінні освітнім процесом ставить людину головним об'єктом та об'єктом діяльності на рівні відповідної організації, зокрема закладу вищої освіти [8; 15].

Задля забезпечення результативності діяльності взагалі й підтримки студента в освітньому процесі зокрема використовують командну співпрацю. Нині це є певною колаборацією, в основі якої покладено взаємодію суб'єктів діяльності. Взаємодія – погоджена дія між ким-, чим-небудь [13]. Сутнісні аспекти цього поняття та управління процесами, що відбуваються під час колаборації розглядаються науковцями як співпраця і взаємодія представників різних організацій та соціальних груп [13]. Термін колаборація утворився від лат. *collaborare*, що означає спільно трудитися, синонімом цього терміну є слово співпрацювати [2; 16]. Аналізуючи першоджерела, нами з'ясовано, що зазначений термін використовується в науці, медицині, освіті, музиці, IT-сфері тощо [5]. Яскравими прикладами колаборації в науці є експеримент KamLAND (KamiokaLiquidscintillator Anti-Neutrino Detector), який

об'єднав інтелектуальні та матеріальні потужності 12 лабораторій США і Японії, а в експерименті брали участь 93 вчених із високим світовим рейтингом [17].

Взагалі, під *колабрацією* розуміють процес сумісної діяльності у будь-якій сфері будь-якої кількості людей, організацій для досягнення спільних цілей [11]. Під час колаборації відбувається обмін знаннями, здійснюється процес навчання і відбувається досягнення консенсусу. Необхідно зазначити, що цей термін не треба плутати із колабораціонізмом, що пов'язаний із усвідомленим, добровільним і умисним співробітництвом із ворогом у його інтересах і на шкоду своїй державі [12]. Поряд із цим терміном застосовуються такі слова як «співпраця» і «коопе-

рація». Іноді зазначені терміни ототожнюють, разом із тим вони мають різне значення. У межах нашого дослідження наводимо такі тлумачення зазначених понять: співпраця – це спільна з ким-небудь діяльність, спільна праця для досягнення мети [13]; кооперація (від лат. cooperatio) є формою організації праці, де певна кількість осіб спільно бере участь або в одному загальному процесі, або ж у різних, але пов'язаних між собою процесах праці [4]. В основі даних термінів покладено певний зв'язок і взаємодію між учасниками діяльності, але кожний із цих термінів має свою особливість. Спільні та відмінні риси зазначених понять відображено у табл. 1:

Таблиця 1

**Спільні та відмінні риси понять колаборація, співпраця, кооперація**

Термін	Спільні риси	Відмінність
Колаборація	1. Процес спільних дій суб'єктів діяльності для досягнення певної (спільно виробленої) мети 2. Взаємодія учасників процесу спільних дій 3. Суб'єкти діяльності належать до різних організацій або соціальних груп	1. Командна взаємодія, де відбувається взаємонавчання учасників. 2. Суб'єктами взаємодії є представники різних соціальних груп або організацій, які, на перший погляд, не мають нічого спільного. Це поєднання непоєднуваного заради досягнення спільної мети. Кожний учасник процесу має свої цінності та цілі. 3. Короткотривала взаємодія, що орієнтована на досягнення конкретного результату (продукту) в даний час. Це процес прийняття рішення. 4. Передбачає лідерство та управління.
Співпраця		1. Пролонгована взаємодія суб'єктів спільної діяльності на основі партнерської угоди. 2. Суб'єктами взаємодії є представники однієї або декількох однакових за своїм спрямуванням організацій. 3. Орієнтована на довгий термін взаємодії і передбачає отримання певної кількості результатів. Орієнтована на процес виконання ухвалених рішень. 4. Може мати декількох лідерів.
Кооперація		1. Тимчасове об'єднання для досягнення вже запланованих результатів. 2. Суб'єктами взаємодії є представники однієї або декількох однакових соціальних груп (організацій), які діють спільно і скоординовано заради досягнення єдиної мети. 3. Може мати декількох лідерів. 4. Основою кооперації є взаємна вигода.

Актуальним і необхідним, за нашим переконанням, є підготовка педагогічних працівників ЗВО щодо здійснення підтримки студентів в освітньому процесі. Теоретичні та практичні напрацювання вже не раз засвідчували необхідність посилення служб підтримки студентів у ЗВО. У цьому напрямку можна вказати на традиційні відділи виховної роботи та студентський профспілковий комітет, діяльність яких спрямовувала студентів у професійному зростанні, а також була орієнтована на організацію досудової та оздоровчої сфери студентської молоді. Натомість сучасні практичні ініціативи втілюються через створення студентських соціальних служб [9], яка, окрім перерахованих функцій, має за мету і надання першого робочого місця та практики, зокрема щодо соціальної роботи. Названі практики показали вагомість підготовки персоналу як компетентного в сфері роботи зі студентами щодо їхньої підтримки. Передбачається, що педагогічні працівники ЗВО мають володіти компетентністю в сфері кейс-менеджменту і за потреби

могли б виконувати функції кейс-менеджера. Цими навичками мають бути наділені куратори груп, працівники відділу роботи зі студентами, викладачі.

Оцінка індивідуальних потреб здобувачів освітніх послуг та ведення випадку. Природність вибору технології кейс-менеджменту у роботі зі студентами опирається на співставлення інтенсивності соціальних і технологічних процесів у сучасних умовах глобалізації і можливостей людського організму молодої людини щодо набуття нею якостей дорослості і опанування вимогами професійної підготовки. Історично зафіксована потреба молодої людини у підтримці під час навчання (в тому числі й у вищій школі) в кожен епоху набувала відповідних форм. Метод кейс-менеджменту відповідає вимогам часу, розглядає здобувача освітніх послуг як здатного до самостійного функціонування, підтримка якого має здійснюватися не через надання безоплатних послуг і повне забезпечення, а через кваліфіковану підтримку студента щодо процесу



навчання і доцільного використання можливих ресурсів для свого освітнього розвитку [1]. Функцію цю може виконувати вповноважений працівник ЗВО. Згідно з розрахунками, кейс-менеджер може вести в середньому 35 таких випадків [6, с. 10–11]. Щодо технічного забезпечення цього процесу, то аналіз наявного документообігу засвідчує, що практика ЗВО вже має певний набір оцінки стану студента та його можливостей здобувати освіту, як-то медична карта, анкета соціальних даних. Ці документи можуть слугувати для експрес-оцінки, на основі якої засобом коротких зустрічей та інтерв'ювання вповноважений працівник може спільно із студентом визначити його потреби щодо здобуття освіти і разом у подальшому скласти план щодо необхідних ресурсів і заходів відносно їхнього пошуку. Метою такої роботи є підтримка та насага студента до власного соціального та професійного зростання. Метод кейс-менеджменту буде зорієнтовувати студента в отриманні освітніх послуг без формування споживачьких тенденцій і навчатиме опиратися на власні сили як самостійного члена суспільства, що і є безпосереднім завданням освітнього процесу [14].

**Висновки з даного дослідження.** Констатуючи той факт, що в умовах глобалізації освітнє становлення студентської молоді вимагає надання соціальної підтримки. Зазначимо, що ідея впровадження кейс-менеджменту є актуальною, перспективною і має враховуватися в управлінні освітнім процесом. Зазначене сприяє перегляду сутності організації управління освітнім процесом та визначення місця процесу надання підтримки здобувачу освіти. Розроблена концептуальна модель управління освітнім процесом закладу освіти на основі кейс-менеджменту вказує на методологію організації підтримки студента під час здобуття вищої освіти як технології XXI століття.

**Перспективами подальших розвідок** є визначення особливостей управління освітнім процесом на основі соціального управління в умовах децентралізації влади та розробленні організаційно-управлінської технології використання створеної концептуальної моделі.

**Мировская Мариола.** Концептуальная модель управления образовательным процессом учебного заведения на основе кейс-менеджмента.

А Разработана структура концептуальной модели управления образовательным процессом учебного заведения на основе кейс-менеджмента. Подробно описано потребности соискателей образования и пути поддержки студентов в образовательном процессе, в частности ведение случая. Раскрывается сущность понятия коллаборация, сходство и отличие его с такими терминами как сотрудничество и кооперация.

**Ключевые слова:** концептуальная модель; потребности соискателей образования; образовательный процесс; социальный подход в управлении; кейс-менеджмент, коллаборация

**Mirowska Mariola. The Conceptual Model of Educational Management Process of the eEducational Institution Based on the Case Management.**

С The paper presents the structure of the conceptual model of the process of the educational institution based on the case management. On the base of case management author describes some educational needs of students and ways to support them in the educational process; describes essence of the concept 'collaboration' explains some similarities and distinctions between such terms as 'collaboration' and 'cooperation'.

**Key words:** conceptual model; needs of students; educational process; social approach in management; case management; collaboration

## Список використаних джерел

- Бевз Г. Психологічна робота в практиці кейс-менеджменту: аналіз досвіду впровадження. *Психологічний часопис*: зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. № 3. Вип. 13. С. 9–25.
- Брунець І. В. Методи та засоби організації колаборативних процесів в електронному урядуванні. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Інформаційні системи та мережі. 2010. № 673. С. 50–59.
- Кліманська М. Психологічні чинники схильності молоді до соціального дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Львівський нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2001. 192 с.
- Кооперація. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Соціальна\\_співпраця](https://uk.wikipedia.org/wiki/Соціальна_співпраця).
- Краснов В. В. Контентна колаборація як перспектива забезпечення якості освіти. *Медична інформатика та інженерія*. 2013. № 3. С. 19–23. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mii\\_2013\\_3\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mii_2013_3_6).
- Методичні рекомендації з ведення випадку (case-management) внутрішню переміщених осіб. Депонований рукопис «Проект ПРООН «Швидке реагування на соціальні та економічні проблеми ВПО». Київ, 38 с.
- Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / Криворож. пед. ин-т. Кривой Рог, 1993. 374 с.
- Пригожин А. И. Социологические аспекты управления. Москва: Знание, 1974. 64 с.
- Романова Н. Ф. Организация и управления діяльністю студентських соціальних служб у вищих навчальних закладах України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Центральный ін-т післядипл. пед. освіти АПН України. Київ, 2005. 260 с.
- Рябова З. В. Моделювання процесу управління якістю освіти в навчальному закладі. *Теорія і методика професійної освіти*: електронне наукове фахове видання. 2016. №9 (1). URL: [http://tmpe.eor.by/images/Vol\\_9/3\\_16\\_tmpe\\_9\\_ryabova.pdf](http://tmpe.eor.by/images/Vol_9/3_16_tmpe_9_ryabova.pdf).
- Словарний запас: колаборація. URL: <http://strelka.com/ru/magazine/2015/09/17/vocabulary-collaboration>.
- Словник термінів. URL: <http://www.dictionary.com/browse/collaborationist?qs=2446>.
- Співпраця VS Взаємодія. URL: <http://open.kmbs.ua/ua/blogs/mark/17587/spivpracya-vs-vzajemodiya>.
- Управлінські аспекти соціальної роботи. Курс лекцій / М. Ф. Головатий (кер. авт. кол.), М. П. Лукашевич, Г. А. Дмитренко та ін. Київ: МАУП, 2004. 368 с.
- Швець Д. Є. Організаційна сутність соціального управління як суспільного феномену. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Політологія. Соціологія. Право: зб. наук. праць. 2011. № 1 (9). С. 93–98.
- Collaboration. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Collaboration>.
- KamLAND. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/KamLAND>.
- Mirowska M. Case management (zarządzanie przypadkiem) jako technologia przyszłości w szkole wyższej. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал / гол. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. № 6 (70). С. 108–116.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 29.04.2018



## КЛАВІРНА ТОКАТА МІ-МІНОР Й. С. БАХА У КОНТЕКСТІ ТРАДИЦІЙ ІТАЛІЙСЬКОЇ КЛАВІРНОЇ ШКОЛИ

**А** Здійснений стислий історичний огляд походження клавірної токати як жанру. Наведений перелік окремих клавірних та органних творів, написаних Й. С. Бахом у той самий проміжок часу, що й досліджувані клавірні токати, виявлена загальна тенденція впливу італійської композиторської школи на творчість Й. С. Баха раннього періоду. Зроблений аналіз токати BWV 914, встановлена її приналежність до *stylus fantasticus* та виявлені спільні риси із токатами Дж. Фрескобальді та Й. Я. Фробергера. Розкриті деякі виконавські принципи, притаманні італійській клавірній школі, що можуть бути використані у виконавській інтерпретації досліджуваної токати.

**Ключові слова:** Й. С. Бах; клавірна токата; італійська клавірна школа; *stylus fantasticus*

### Постановка проблеми та актуальність статті.

Клавірні токати Й. С. Баха, що йдуть під опусами BWV 910-916, – твори, які виконуються нечасто. Причина цьому полягає в тому, що твори, написані для клавесину, втрачають добру частину виразності при виконанні на роялі, а виконавців, що володіють історичним інструментом, у нашій країні й досі, нажалі небагато. Дослідження ранньої творчості Й. С. Баха з позиції історично орієнтованого виконавства – це галузь наукової думки, що за своєю глибиною та обсягом досліджуваного матеріалу майже невичерпна.

**Попередні дослідження та публікації.** Серед попередніх досліджень клавірних токат Й. С. Баха наукова праця Олени Бурундуковської «Клавирные токкаты Йоганна Себастьяна Баха» [1], в якій автор розкриває питання походження клавірних токат шляхом порівняння їх стильових особливостей із характерними особливостями творів подібних жанрів, що були раніше написані попередніми композиторами та композиторами інших національних шкіл.

Серед зарубіжних авторів дослідженням впливу італійської музики на творчість Баха завдячуємо Пітеру Вільямсу [11].

Наталя Фоменко, вітчизняна виконавиця та науковець, зробила вагомий внесок у дослідження жанру токати (зокрема німецької) [4].

Ця стаття присвячується проблемам виконавства передусім. Інтерпретація музики Й. С. Баха завжди була й залишається предметом досліджень і дискусій. Виявлення нових стильових рис, історичних впливів і зв'язків сприяє ціліснішому та багатограннішому розумінню творчості великого німецького композитора, чії автографи, попри багаторічні старання дослідників, залишають для нас багато таємниць.

**Мета статті** – виявити стильові особливості, що відображають вплив італійської клавірної школи на творчість І. С. Баха методом порівняння його мі-мінорної токати BWV914 із токатами Дж. Фрескобальді та Й. Я. Фробергера, який хоч і є німецьким композитором, проте його творчість частково належить до італійської традиції, адже він був учнем і послідовником Дж. Фрескобальді.

**Викладення матеріалу дослідження.** На початку XVIII ст. в Германії зароджується новий, оригінальний

мелодичний стиль, який поступово починає впливати на всю музичну культуру Європи. Цей стиль характеризується змістовністю, що тягнє до релігійних, філософських, глибоких образів, тісним мелодичним зв'язком із протестантським хоралом, стриманою, продуманою та прорахованою патетикою<sup>1</sup>. Проте, вплив італійської традиції на творчість Й. С. Баха відчувається вже у виборі жанрів: це в основному імпрровізаційні малі форми (фантазії, прелюдії, токати, капричіо). Привертають увагу також фуги на теми італійських композиторів, існування яких свідчить про детальне вивчення Й. С. Бахом творчості своїх сучасників. Зокрема, сучасний дослідник Пітер Вільямс у праці «Some thoughts on Italian elements in certain music of Johann Sebastian Bach» [11] ґрунтовно доводить, що Й. С. Бах вивчав творчість Дж. Фрескобальді. Про вплив італійських майстрів (Фрескобальді, Кореллі, Вівальді, Легренци) на творчість Баха також говорить у монументальній монографії Альберт Швейцер [5, с. 196].

Жанр токати первісно виник саме в Італії. Його коріння сягає доби Відродження, в яку токатами називалися святкові фанфари для духових інструментів і литавр. Саме від ударів литавр і походить назва. Але клавірна токата не має майже нічого спільного із токатаю епохи Монтеверді, окрім специфіки застосування. Рання клавірна токата застосовувалась як вступ, введення в тональність перед наступною п'єсою, інтонація перед наспівом у ході богослужіння, так само як і фанфарна токата для духових часто слугувала вступом до опери і також мала призначення привернути увагу слухачів, налаштувати їх на початок оперного дійства.

Перші лютневі токати зустрічаємо у Франческо да Мілано в «Intavolatura di liuto» (1536), і ця назва застосована до п'єс, що не були традиційним для того часу перекладенням вокальних творів, а були написані спеціально для інструмента. Щодо ранніх органних токат, то вони з'явилися дещо пізніше від лютневих (перше видання – орг. токати С. Бертольдо (1591). Здебільшого це п'єси гомофонного викладу, характерним типом фактури яких є акордові послідовності, прикрашені трелями, мелодичними та гармонічними фігураціями, а також гамовидні пасажі. Зразки ранніх

органних токати зустрічаємо у А. Падовано (посм. вид. 1604), Дж. Дірути («Il Transilvano» (1 частина – 1593), А. і Дж. Габріелі («Intonazioni d'organo», 1593), Л. Луццаскі, А. Романіні та ін. Ці токати мають яскраво виражену клавірну специфіку та імпровізаційність, закладену в техніці димінущі<sup>2</sup>.

Міхаель Преторіус у трактаті «Syntagma musicum» пояснює назву «toccata» як доторк чи удар по клавішах, а також дає наступне визначення цьому жанру: «токата – це преамбула чи прелюдія, яку органіст грає на органі або клавесині перед тим, як почати мотет або фугу. Вона виконується вільно та імпровізовано, з простими акордами та пасажами» [9, с. 65]. За музичним словником Ренделя, токата – «віртуозна композиція для клавіра або струнних щипкових (сімейства лютневих), що складається із блискучих пасажних розділів з/без чергування імітаційних або фугальних інтерлюдій» [10, с. 895].

До наших часів дійшло 7 окремих клавірних токати Й. С. Баха (BWV 910-916<sup>3</sup>). Хоча питання, написані ці твори для клавесину чи для органу, й досі залишається відкритим, оскільки в автографі з цього приводу немає ніяких конкретних вказівок. Проте, якщо спиратись на особливості фактурного викладу, то вірогіднішим є перший варіант. Датуються ці опуси 1706 (BWV 912-916) та 1709 (BWV 910, 911) роками. Приблизно у цей самий період для клавіра написані Capriccio sopra la lontananza del suo fratello dilettissimo BWV992 (1703), капричіо мі-мажор BWV 993 (1705), три фуги на теми із сонат Альбіноні (BWV 946 – на тему із сонати Op 1, Nos. 12, 3 and 8, 1710; BWV950 – на тему із сонати Op 1, Nos. 12, 3 and 9, 1711; BWV 951 – на тему сонати Op 1, Nos. 12, 3 and 10, 1712), прелюдія і фуга ля-мінор BWV 894 (1708), на основі тематизму якої був створений «потрійний концерт» BWV 1044, прелюдія і фуга ля мажор BWV 896 (1709), прелюдія і партита BWV 833 (1708); а також низка творів для органу, серед яких фуга на тему Кореллі BWV 578 (1708), токати і фуга ре-мінор BWV 565 (1708), токати і фуга мі-мажор BWV 566 (1708), токати адажіо і фуга BWV 564 (1708), токати і фуга BWV 566 (1708), фантазія і фуга BWV 562 (1708); соїта для лютні мі-мінор BWV 996 (1708). Усі перераховані вище опуси мають безпосередній жанровий і стильовий зв'язок із італійською традицією, і оскільки написані вони майже в один і той же проміжок часу (з 1703 по 1709 рр.), можна зробити висновок, що в цей період Й. С. Бах предметно вивчав творчість італійських композиторів.

Токата мі-мінор BWV 914 має розгорнуту форму та містить у собі два малих цикла: перша імпровізаційна частина передує чотириголосній фузії лірико-філософського характеру, за якою йде ще один розділ у стилі *fantasticus* та віртуозна триголосна фуга.

Перший розділ побудований на основі повторюваної інтонації морденту з нижнім допоміжним звуком і низхідної октави, що, за Болеславом Яворським<sup>4</sup>, означає інтонацію очікування або вимоги. Низхідна кварта, якою закінчується цей мотив у верхньому голосі символізує відчай. Повторюючись шість разів, імітації піднімаються на октаву, таким чином створюється напруження, яке, досягнувши кульмінаційної точки, переходить у такий же стрімкий спуск сек-

стакордами (символ неминучого звершення) із затриманнями (вираз страждання). Таким чином, у перших 13 тактах токати (і теж не випадкове число, якщо пригадати, яке велике значення Бах надавав числовій символіці) втілено афект страждання. Фактура цього розділу, не враховуючи регістр, нагадує вступну частину італійської скрипкової сонати. Одноголосний виклад тут поєднується з ломаними акордами (2 звуки + 1) – характерний прийом для смичкових інструментів. Цікавим є також закінчення розділу на короткій (оскільки метричною одиницею тут є половинна) четвертній тривалості, після чого виписані паузи. Цей прийом має прямий зв'язок із риторикою. Дана пауза – не просто формальне заповнення бракуючих доль у такті, вона використовується для того, щоб підкреслити важливість сказаної думки, дати слухачеві можливість осмислити почуте та розділити різні за афектом частини твору.

Чотириголосна фуга, що слідує за вступною частиною, має досить вільну форму. Утримане протискладення, яке звучить паралельно з темою з першого і до останнього її проведення, створює ефект контрастної поліфонії, характернішої для клавірної стилістики Дж. Фрескобальді, аніж для пізнього німецького бароко. Відсутність звичних кадансів між розділами та інтонаційна спорідненість інтермедій і тематичного матеріалу створює враження безупинного руху по колу. Таке вільне трактування фуги може бути обумовлене впливом італійської традиції *musica pathetica*, у якій засуджувався холодний математичний розрахунок жорстких поліфонічних канонів. Дана фуга втілює афект печалі, чому свідчать використані в ній низхідні морденти, затримання, висхідні хроматизми. У темі знову зустрічається інтонація октави, проте вже висхідна, до того ж, взята синкопою на слабку долю. Проте, цей проблиск надії одразу ж згасає – мотив закінчується мордентом із нижнім допоміжним звуком. Характерною для італійської клавірної музики є інтонація септими, що розв'язується в сексту. Й. С. Бах використовує її у перших звуках проти складення перших звуків протискладення (VI<sub>7</sub> – S<sub>6</sub>).

Ще один прийом, що дуже часто використовується в токатах Дж. Фрескобальді – це пікардійський III ступінь, який створює ефект коливання між мажором і мінором. У даному випадку Бах використовує перемінність *gis-g* у протискладенні.

Третя частина токати з авторською позначкою *Adagio* – ще один розгорнутий імпровізаційний розділ. Розкладені акорди з допоміжними та прохідними звуками, а також речитативні пасажи, використані Й. С. Бахом у даній частині твору, є характерними для вступних частин токати Джироламо Фрескобальді та імпровізаційних розділів токати Йогана Якоба Фробергера. Олена Бурундуківська, сучасна російська виконавиця та дослідник барокової музики, вбачає пряму паралель між використаними Бахом в даному уривку прийомами арпеджування та речитативів і французькими безтактовими прелюдіями [1, с. 217]. Ця частина токати за звучанням дійсно нагадує безтактові прелюдії Луї Куперена. Різниця полягає в стилі нотації (безтактові прелюдії записуються білими нотами, без будь-яких по-



значень метро-ритму). А у токатах Дж. Фрескобальді та Й. Фробергера арпеджування – прийом, що цілком належить до усної традиції, тому не нотується взагалі, а імпровується виконавцем<sup>5</sup>. Тобто, у Дж. Фрескобальді замість детальної нотації, яку ми бачимо у Й. С. Баха (рис. 1<sup>6</sup>) був би виписаний один довгий акорд (рис. 2):



Рис. 1



Рис. 2

Так чи інакше, тип фактури даної частини токати свідчить про її приналежність до *stylus fantasticus* й обумовлює вільне в метро-ритмічному плані, імпровізаційне виконання.

У другому такті зустрічається мотив, схожий на мотив хреста. Подібні мотиви часто інтонують, з'єднуючи ввідний тон із наступним стійким, таким чином, підкреслюючи секундову інтонацію. Таке інтонування суперечить базовому правилу артикуляції, що стосується відокремлення затакту від наступної сильної долі. Це правило пов'язують з ритмічними особливостями німецької мови, а також з акустичними особливостями клавесину (двохвильова структура звуку, яка спричиняє змішування обертонів звуків, між якими не зроблено розрив та монодинамічність, через яку в арсеналі засобів виразності у виконавця залишаються

тільки артикуляція та агогіка). Тому початок другого такту доцільніше інтонувати як низхідні кварта (характерна для токату Дж. Фрескобальді та Й. Я. Фробергера інтонація, яка традиційно виконується з застосуванням ломбардського ритму). Якщо перші дві речитататії закінчуються арпеджованим згори до низу акордом, то третя – життєствердною висхідною тиратою, після чого слідує імітації на тонічному органному пункті, які створюють ефект вагання, душевної боротьби. Такий вид коротких імітацій із мотивами затактованої структури часто зустрічається в італійських клавірних токатах. Для прикладу наведемо уривок з токати Й. Я. Фробергера (рис. 3), інтонаційно дуже схожий на досліджуваний фрагмент (рис. 4):



Рис. 3. FbWV 112, 11-12 т.



Рис. 4. BWV 914, 3 ч., 5-6 т.

Явним проявом італійського патетичного стилю також є ефект раптовості, яки виникає коли після генеральної паузи тишу розтинає раптове тремоло на зменшеному септакорді (8 такт 3-го розділу). Стрімкий спуск через дві з половиною октави завершує цю фразу, після чого знову виписана пауза. Паузи тут, як і в токатах італійських майстрів, грають роль дихання, тому не вираховуються а, скоріше, відчуваються. У наступній фразі використані мелодичні дисонанси (двічі – низхідна зб. 4 та низхідна зм. 7), а також непідготовлений зменшений сектакорд, що для сучасників Й. С. Баха вже не було шокуючим, проте сприймалось як яскравий прояв афекту та виразна риторична фігура. У 16 такті використовується дорійський лад – цікавий приклад модальності в творчості композитора, музику якого вважають родоначальницею мажоро-мінорної си-

стеми, що дає нам можливість знову провести паралель із творчістю Дж. Фрескобальді. Ломані акорди в 21 такті – ще одна відсилка до струнно-смичкового звучання, яскравий приклад впливу італійської скрипкової школи на творчість Й. С. Баха.

Загалом, фактура цієї частини нагадує імпровізаційні розділи токату Й. Я. Фробергера та Дж. Фрескобальді. Інтонаційна подібність відчувається в «речитативних» або «афектних», за термінологією Фрескобальді [7] пасажах. Крім наведених вище інтонаційних паралелей, Й. С. Бах використовує інтонацію, яка прийшла в італійський інструментальний стиль з вокальної традиції орнаментування (рис. 5), а також секундову інтонацію в низхідних пасажах (рис. 6), яка присутня майже в усіх токатах Й. Я. Фробергера (рис. 7):



Рис. 5. BWV 914, 3 ч., 20 т.



Рис. 6. BWV 914, 3 ч., 15 т.



Рис. 7. FbWV 112, 24 т.

Завершує токату велика триголосона віртуозна fuga. Тема починається з тієї ж інтонації перекресленого мордента, яка звучить у перших тактах токати. Є в ній і висхідна октава з теми першої fugи, і секундові інтонації з третього, імпровізаційного розділу. Патетичності темі додають

висхідні септими, які імітують баріолаж смичкового інструменту. Якщо прослідкувати за рухом нижнього голосу прихованого двоголосся в темі, то можна побачити низхідний хроматичний хід (символ безнадійної печалі). Отже, енергійність цієї fugи не зовсім життєрадісна.

Вона подібна до енергії смерчу, що змітає та руйнує на своєму шляху все прекрасне та дороге серцю, збудоване з трудом і любов'ю. Протискладення також



Рис. 8. Синкопа з протискладення другої фіги

Використані також ломані акорди, але тут вони перевернуті (починаються з верхнього звуку). Тобто, афект страждання і відчаю в заключному розділі токати доходять до свого апогею. Завершується fuga гучним (завдяки щільній фактурі) багатократним повторенням ломаного акорду (спочатку тонічного, а потім домінантового), що призводить до одноголосного пасажу речитативного складу та традиційної мажорної тоніки. Світ руйнується, але й ця руйнація рано чи пізно призводить до порядку, рівноваги та гармонії – ніби говорить нам Бах.

**Висновки.** За результатами даного дослідження виявлено, що токати BWV 914 є зразком італійського фантазійного стилю. Отже, її виконання має бути зорієнтованим саме на традиції італійської клавирної школи. Клавирна музика Й. С. Баха – велика галузь дослідження, у якій залишається багато білих плям і нерозкритих питань. І оскільки ця музика продовжує звучати й нині, не втрачаючи актуальності та, як наслідок, не перестаючи цікавити виконавців і слухачів, представники академічної традиції зацікавлені в історично та стилістично правильному її виконанні. Більше того, кожен виконавець, що береться до інтерпретації барокової музики, має бути одночасно істориком і дослідником. Романтизована трактовка творів Й. С. Баха – це похибка в музикознавчій думці XIX–XX ст., що міцно вкоренилась у вітчизняному виконавстві. Була випущена велика кількість редакцій клавирних творів Й. С. Баха, що мають багато історичних і стильових невідповідностей. Цими редакціями й досі користуються в освітньому процесі на різних ланках. Тому на нинішній день проблема, яку маємо вирішити, – максимально наблизити виконання музики барокових композиторів до барокового виконавського стилю.

**Примітки:**

<sup>1</sup> Цей напрям барокової музики відомий під назвою *musica poetica* та ґрунтовно досліджений М.М.Лобановою [3, с. 142-149]

**Сліпченко О. С. Клавирная токката ми-минор И. С. Баха в контексте традиций итальянской клавирной школы.**

А Осуществлён краткий исторический обзор происхождения клавирной токкаты как жанра. Приведено перечисление некоторых клавирных и органних произведений, написанных И. С. Бахом в тот же промежуток времени, что и исследуемые клавирные токкаты, выявлена обшая тенденция влияния итальянской композиторской школы на творчество И. С. Баха раннего периода. Сделан анализ токкаты BWV 914, установлена её принадлежность к *stylus fantasticus* и выявлены общие черты с токкатами Дж. Фрескобальди и И. Я. Фробергера. Раскрыты некоторые исполнительские принципы, присущие итальянской клавирной школе, которые могут быть использованы в исполнительской интерпретации исследуемой токкаты.

**Ключевые слова:** И. С. Бах; клавирная токката; итальянская клавирная школа; *stylus fantasticus*

**Slipchenko O. S. The J. S. Bach's Clavier Toccata in E-minor in the Context of Traditions of Italian Clavier School.**

С This paper presents the short historical review of the genre of clavier toccata, short enumeration of clavier and organ works, written by J. S. Bach in the same period with the researched clavier toccatas, which gives the possibility to reveal the general tendency of influence of the Italian composer's school on J.S. Bach's early works. The analysis of toccata BWV 914 is done, it's belonging to *stylus fantasticus* is ascertained and some similar features between G. Frescobaldi's and J. Froberger's toccatas are revealed. Paper describes some performer's principles of Italian clavier school those could be used in performer's interpreting of researched toccata.

**Key words:** J. S. Bach; clavier toccata; Italian clavier school; *stylus fantasticus*

побудоване на інтонації морденту з низхідним допоміжним звуком (рис. 8), використана синкопа із теми першої фіги (рис. 9):

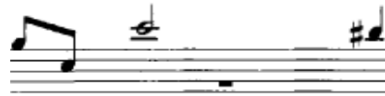


Рис. 9. Синкопа з теми першої фіги

<sup>2</sup> В XVI–XVII ст. під цим терміном розуміли прийом орнаментики, що полягав у заміні одної ноти довгої тривалості послідовністю коротких, еквівалентних їй за тривалістю. Ціль прийому полягала у заповненні стрибків або просто зв'язці основних опорних точок мелодії. Синоніми: в Італії – *passagio*, в Іспанії – *glosa*, в Англії – *division*, у Франції – *double*. Детально розглянуто прийом димінуції в «Клавирній музиці» М. Друскіна [2, с.49].

<sup>3</sup> Тут і далі нумерація опусів і супровідна інформація приводиться за повним електронним каталогом творів Й. С. Баха [7].

<sup>4</sup> Тут і далі при розборі риторичних фігур та їх розшифруванні використовуються матеріали Бахівських семінарів Б. Ю. Яворського, проведених в 1924–1925 роках в 1 Московському музичному технікумі, запис яких зроблений С. Рязановим, Л. Авербухом та перевірений Б. Яворським.

<sup>5</sup> Основні принципи використання цього прийому описані самим Дж. Фрескобальді у передмові до його Першої книги токати [8].

**Список використаних джерел**

- Бурундуковская Е. Клавирные токкаты Иоганна Себастьяна Баха. К вопросу генезиса жанра. *Вестник СПбГУ*. Сер. 15. 2012. Вып. 1. С. 216–219.
- Друскин М. С. Клавирная музыка. СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2007. Т. 1. 752 с.
- Лобанова М. Н. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики. Москва: Музыка, 1994. 320 с.
- Фоменко Н. Фактура и артикуляция в «*Stylus fantasticus*» (на примере немецкой токкаты XVII века). *Научовий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського*. Вип. 108.: Механізми новацій у музичній творчості. [упор. В. Г. Москаленко]: зб. ст. Київ, 2013. С. 154–165.
- Швейцер А. Иоганн Себастьян Бах. Москва: Классика – XXI, 2002. 816 с.
- Bach-Gesellschaft Ausgabe; [editor E. Naumann]. Band36. Leipzig: Breitkopf und Härtel, 1890. P. 47–53.
- Bach J. S. Home Page. URL: <http://www.jsbach.org/index.html>.
- Frescobaldi – Avvertimenti al lettore. URL: <https://storiadellamusicafiore.com/2012/04/14/frescobaldi-avvertimento-al-lettore/>.
- Lampl H. A translation of «SYNTAGMA MUSICUM III» by Michael Praetorius. University of Southern California. 1957. 458 p.
- Randel D. M. The Harvard Dictionary of Music. Harvard University Press. 2003. 978 p.
- Williams P. Some thoughts on Italian elements in certain music of Johann Sebastian Bach. *Recercare*. Vol. 11. Fondazione Italiana per la Musica Antica, 1999. P. 185–200.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 08.04.2018



## РОЗВИТОК ЦИФРОВОГО ІГРО-ЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ США

**А** Установлено, що цифрові комп'ютерні відеоігри є найпоширенішим видом ігор сьогодні, і з цієї причини категорії «цифрові ігри», «комп'ютерні ігри», «відеоігри» часто використовуються як синонімічні поняття за умови, що вони вживаються для опису ігор, які відбуваються на моніторах комп'ютерів. Інші види цифрових ігор поєднують консольні, аркадні, портативні електронні ігри та аудіоігри).

Проаналізовані результати історико-ретроспективного аналізу використання цифрових ігор у навчанні шведського науковця Б. Берг Марклунда (Berg Marklund), здійсненого у докторській дисертації «Дослідження цифрового ігро-орієнтованого навчання».

На основі аналізу праць зарубіжних учених, систематизації власних наукових пошуків було визначено три етапи розвитку цифрового ігро-центрованого навчання, виникнення і поширення якого припадає на початок ХХІ ст.: перший етап (2001–2007) – активізація наукових досліджень щодо практичної реалізації цифрового ігро-центрованого навчання, відкриття наукової установи «Інститут Гри» (Institute of Play); другий (2008–2013) – розробка цифрового ігро-центрованого курікулу (навчального плану, програм) і створення загальноосвітньої школи «Quest to Learn» й утвердження ефективності ігро-центрованої системи навчання; третій (2014 – по теперішній час) – глобальне поширення цифрового ігро-центрованого навчання.

Визначені провідні тенденції реалізації цифрового ігро-центрованого навчання, до яких належать: упровадження цифрових ігор у навчальне середовище при вивченні окремих дисциплін (соціально-гуманітарних, природничо-математичних і мистецтвознавчих); реалізація альтернативного навчання, зорієнтованого на домінуюче застосування ігрової діяльності, на основі спеціально розробленого курікулу.

Таким чином, цифрове ігро-центроване навчання спочатку трактувалося як навчальна стратегія, яку можна реалізувати за допомогою комп'ютерів і відповідного програмного забезпечення. На сучасному етапі завдяки багаторічному вдосконаленню технологій і набутого досвіду їхнього впровадження, цифрове ігро-центроване навчання розглядається як самостійне навчальне середовище, в якому можна забезпечити вирішення освітніх завдань різних рівнів.

**Ключові слова:** навчання; гра; цифрові технології; освіта; етапи; тенденції; США

**Постановка проблеми дослідження.** На початку ХХІ ст. у міжнародному освітньому просторі інтенсифікувалися дослідження науковців, присвячених ефективності використання цифрових ігор у навчанні різних вікових груп населення. Дослідження вчених Б. Берг Марклунда (Björn Berg Marklund), А. Ейхенбаума (Adam Eichenbaum), Д. Бавлер (Daphne Bavelier), Ш. Грін (Shawn Green), П. Грея (Peter Gray) та інших довели довготривалі позитивні ефекти впливу відеоігор на базові психічні процеси, такі як: сприйняття, увага, уява, пам'ять, прийняття рішень [1; 3; 4; 5; 7; 9]. Констатація зростання наукового інтересу до використання цифрових ігор у різних видах і формах навчання пояснюється можливостями застосування цифрового ігрового навчання як важливого засобу розвитку вмінь ХХІ ст., а саме когнітивних, креативних, комунікативних, колаборативних.

Найширше застосовування набули цифрові ігри у навчальних практиках США. Більшість досліджень довело доцільність використання цифрових ігор у навчанні, оскільки ігрова діяльність стимулює у гравців розвиток базових пізнавальних умінь: швидко мислити, стежити за багатьма елементами одночасно, зберігати значний інформаційний обсяг і впродовж обмеженого часу приймати рішення про ігрові дії. Водночас виникають питання науково-методологічного характеру стосовно складних моментів, що пов'язані з упровадженням комп'ютерних ігор у навчальне середовище як при вивченні окремих дисциплін, так і в ході реалізації альтернативного навчання. Актуальним для вітчизняної педагогічної теорії і практики є вивчення зарубіжного досвіду щодо розвитку цифрового ігро-орієнтованого навчання в освітньому просторі США.

**Методи дослідження:** контент-аналіз монографічної, періодичної науково-педагогічної літератури для з'ясування сутності базових категорій дослідження. Нетнографія для вивчення особливостей поширення цифрових ігор в освітньому американському просторі.

**Викладення попереднього матеріалу дослідження.** Для визначення етапів розвитку цифрового ігро-орієнтованого навчання, насамперед доцільно з'ясувати сутність поняття «цифрова гра». Перш за все, зауважимо, що поняття «цифрова гра», «електронна гра», «комп'ютерна гра», «відеогра», «аудіогра», «онлайн-гра», «браузерна гра», «мобільна гра» є типологічно спорідненими. Їх поєднує технологічний підхід до утворення відповідних назв.

Кожен із видів названих ігор функціонує на основі електронних пристроїв, тому категорія «електронна гра» охоплює найбільший сегмент ігор. Електронна гра – це гра, яка використовує електроніку для створення інтерактивної системи, за допомогою якої гравець може грати. На початку ХХІ ст. інтенсивне поширення цифрової електроніки зумовило появу і розповсюдження категорії цифрові ігри. Всі інші ігри є різновидом цифрових. У доповіді «Поза підручниками та лекціями: цифрове ігро-центроване навчання при вивченні природознавчих, технологічних, інженерних, математичних дисциплін (STEM)», підготовленої Саріною Рапіні (Sarina Rapini) для Центру Досконалості в Освіті (Center for Excellence in Education) цифрова гра визначається «як будь-яка гра на консолі, портативному пристрої, смартфоні чи комп'ютері, включаючи браузерні ігри» [9, с. 6].



Уточнимо значення інших дефініцій:

– браузерна гра (browser game) – комп'ютерна гра, яка відтворюється через Інтернет за допомогою веб-браузера (програми для доступу до інформації у світовій мережі);

– консольна гра (англ. console game) – відеогра, яка призначена для роботи на гральній консолі;

– комп'ютерна гра (computer game) – гра на комп'ютері за допомогою спеціальних програм, що забезпечують взаємодію між гравцями у віртуальному просторі на основі дотримання визначених правил;

– аудіогра (англ. audiodgame) – комп'ютерна гра, у якій ігрова інформація передається через звук, тобто в аудіо або звукових іграх не задіюється зображення;

– відеоігра (videogame) називається гра, в якій ігрова дія здійснюється через керування візуальними образами на телеекрані або на моніторі комп'ютера;

– аркадна гра (англ. arcade) – відеогра, що характеризується спрощеним ігровим процесом і реалізується за допомогою ігрових автоматів;

– онлайн-гра (online-game) – різновид відеоігор, які частково або в основному реалізуються через Інтернет або будь-яку іншу комп'ютерну мережу і широко використовуються на сучасних ігрових платформах, включаючи ПК, консолі та мобільні пристрої;

– мобільна гра (mobile game) – відеогра, що реалізується на функціональному телефоні, смартфоні, планшеті, смарт-годиннику, комп'ютері, портативному мультимедійному програвачі або графічному калькуляторі [2].

Цифрові комп'ютерні відеоігри є найпоширенішою формою нині, і з цієї причини категорії «цифрові ігри», «комп'ютерні ігри», «відеоігри» часто використовуються як синонімічні поняття за умови, що вони вживаються для опису ігор, які відбуваються на моніторах комп'ютерів. Інші види цифрових ігор поєднують консольні, аркадні, портативні електронні ігри та аудіо ігри).

Особливий науковий інтерес представляє дослідження шведського науковця Б. Берг Марклунда (Bjurn Berg Marklund), який здійснив історико-ретроспективний аналіз використання цифрових ігор у навчанні у докторській дисертації «Дослідження цифрового ігро-центрованого навчання: складності у розвитку і використанні навчальних ігор» [1].

Перший період, за визначенням ученого, тривав з ранніх 60-х років ХХ ст. до ранніх 70-х років ХХ ст. [1, с. 21]. Використання цифрових ігор у навчальних цілях виросло з ідеї про позитивний вплив ігор та ігрової діяльності на розвиток дітей. Перша цифрова комп'ютерна гра була створена у 1962 р. гра «Космічна війна» (С. Руссел, (Steve Russell) і потребувала створення відповідного технологічного середовища. Потрібно було не менше десяти років, щоб ігри змогли поширюватися за межами інженерних закладів і лабораторій і стали доступними для громадськості. Гра «Одісея Магнавокс» Ральф Генрі Баер (Ralph Henry Baer) – перша комерційна гра, яка стала доступною для домашнього використання, вона була створена у 1972 р. й ознаменувала початок створення ринку комп'ютерних ігор. Б. Берг Марклунд відзначає, що поява цифрових навчаль-

них ігор відбувалась практично в один і той же час, що й розважальних [1, с. 22]. У 1971 р. науковці університету штату Міннесота розробили першу цифрову навчальну гру «Орегон трейл» і застосували її в одній із невеликих шкіл цього штату. Таким чином, ранні 70-ті роки відзначаються появою на ринку нового інноваційного продукту, що поєднував цифрові ігри для розваг і для навчання, виробництво яких пізніше набуло глобальних масштабів.

Другий період, за Б. Бергом Марклундом, – середина 70-х та 80-ті роки – із цього часу цифрові навчальні ігри стали предметом як практичного використання, так і, водночас, наукового дослідження [1, с. 23]. Слідом за невпинним поширенням комп'ютерів та ІКТ на робочих місцях і в домашніх умовах стартувало безліч проектів щодо впровадження комп'ютерів у класи і використання їх у навчальних цілях. У наукових працях вивчалось, яким чином нові види комп'ютерних розважальних ігор мають можливість стати цінним навчальним засобом в освітньому середовищі. Хоча академічний дискурс наукових праць стосовно цифрових ігор налічував усього кілька книжок і наукових статей, але саме у 80-ті роки навчання на основі цифрових ігор стало полем наукових досліджень.

Третій період, за визначенням шведського науковця, тривав упродовж 90-х років, які вчений визначає як завершення періоду розвитку індустрії ігор для навчання і розваг (edutainment) [1, с. 24]. На початку 90-х років комп'ютерні ігри починають виокремлюватися в окрему галузь у сфері комп'ютерних наук. На їхнє створення суттєвим чином почали впливати когнітивні науки (науки про закономірності процесів пізнання та взаємодію між людиною й комп'ютером) і різні види мистецтв (мистецтво усної розповіді: наративи, драматургія, візуальна мова й колористика). У зв'язку з конвергенцією цих дисциплін кількість наукових публікацій, присвячених розвитку комп'ютерних ігор і можливостей їхнього використання значно зросли. Так, зокрема, 1994 рік є піком опублікованих наукових досліджень із проблем комп'ютерних ігор. Для порівняння у 1994 р. було опубліковано 70 наукових праць, тоді як у 1984 р. – 34 праці. Якщо порівняти період 80-х і 90-х років, то впродовж 80-х у міжнародному просторі за рік у середньому публікувалося 43 праці, а вже у 90-ті роки в середньому – 62 праці за рік [1, с. 25]. Ігри для навчання і розваг (edutainment) у порівнянні з іграми для розваг почали програвати, з точки зору, якості та маркетингу. Наприкінці 90-х років ринок ігор для навчання і розваг різко зменшився й дійшов до мінімальних розмірів. У зв'язку з цим компанії – виробники таких ігор уникали пов'язувати нові ігри у рекламних проспектах з освітніми концепціями, хоча кожна гра може мати цінний інформативний та освітній зміст.

Четвертий період, який розпочався з 2000 року і триває по теперішній час, шведський дослідник назвав «вивчення серйозних ігор ХХІ століття» [1, с. 26]. На початку третього тисячоліття почали виникати нові поняття та концепції, серед яких особливе місце займає категорія «серйозних ігор». У науковий обіг це поняття було введено у 1970 р. (Кларк Ейбт), коли описувалося, як різні види ігор, у першу чергу карткові на настільні, можуть бути використані для

різноманітних «серйозних» цілей [1, с. 26]. Відновлення цієї категорії пов'язане з початком освітнього проекту «серйозні ігри», що був спрямований на визначення можливостей використання цифрових ігор для реалізації важливих завдань, а не тільки для «чистої розваги». Відповідно до дослідження, проведеного у 2009 р., на думку гравців, 63% серйозних ігор домінують спрямовані на задоволення навчально-освітніх потреб, 14% – забезпечують соціальний розвиток, 9% – можуть бути використані для професійного навчання, 8% – мотивують активне здоров'язбереження, 5% – можуть застосовуватися у військовій підготовці, і менше 1% – зорієнтовані на рекламу [1, с. 27].

Паралельно з неперервним зростанням кількості розважальних ігор, усвідомлення педагогічного потенціалу серйозних ігор почало стрімко поширюватися серед громадськості. Спочатку наукові статті стосовно комп'ютерних ігор потребували серйозного методологічного обґрунтування, але з часом аналіз серйозних ігор став різноаспектним, конкретним і докладним. Серйозні ігри в даний час трактують як парасолькову категорію, що описує ігри для навчання, підготовки, здоров'язбереження, формування переконань, мотивації, соціального розвитку, вдосконалення маркетингових умінь тощо, що є важливим в удосконаленні методологічних засад цифрового ігор-центрованого навчання.

Значна кількість дослідників вважає, що використання серйозних ігор може виявляти глибоко приховані недоліки в традиційних навчальних практиках. Численні наукові праці сфокусовані на описі способів розмежування серйозних ігор від ігор для розваг та іншого програмного забезпечення; визначення чи дана гра серйозними цілями може дійсно вважатися грою, потенційні сфери застосування і яким чином різні серйозні ігри можна класифікувати й досліджувати. Підсумовуючи, наголосимо, що наукове поле серйозних ігор перебуває в постійному розвитку.

У дискурсі категорії «серйозні ігри» висвітлюються не тільки розбіжності між різними видами ігор, а й деталізується загальна категорія гри. Мистецтво створення «серйозних ігор» трактується як міждисциплінарна галузь, що поєднує розвиток технологій, програмного забезпечення, теорії навчання і професійної підготовки, психології та інших гуманітарних галузей. Методичні розробки стосовно шляхів використання серйозних ігор підтверджують їх високий педагогічний потенціал і сприяють їхньому широкому застосуванню [1, с. 24–27].

Таким чином, Б. Берг Марклунд, аналізуючи історію навчальних і серйозних ігор, виокремив чотири періоди: перший – «ранні роки» – поч. 60-х ХХ ст. – поч. 70-х ХХ ст.; другий – «розвиток досліджень і практичного використання ігор» – середина 70-х ХХ ст. – 80-ті роки ХХ ст.; третій – «завершення індустрії цифрових ігор для навчання і розваг» – 90-ті роки ХХ ст.; четвертий – «вивчення серйозних ігор» – поч. ХХІ ст. і по теперішній час.

Виникнення й поширення у міжнародному освітньому просторі категорії «цифрового ігор-орієнтованого навчання» (англ. «digital game-based learning», аббревіатура: «DGBL») відбулося після виходу в 2001 році першого видання книги під однойменною назвою «Цифрове ігор-

центроване навчання» [7]. Її автор Марк Пренскі вперше ввів цю категорію, справедливо стверджуючи, що «в останні десятиліття ХХ століття відбувся глобальний технологічний бум», який серйозним чином вплинув на пізнавальні процеси всіх суб'єктів навчання [там само].

Для опису особливостей навчання учнів, які від ранніх років жили в технологічному середовищі, М. Пренскі вживає поняття «цифрові аборигени наголошуючи, що сьогоденні учні «думають і обробляють інформацію принципово інакшим способом, чим відрізняються від їхніх попередників», а педагогів називає «цифровими іммігрантами», які мають адаптуватися до сучасного навчального процесу. М. Пренскі рекомендує, щоб учителі для задоволення пізнавальних потреб учнів упроваджували комп'ютер і цифрові ігри в якості навчальних інструментів у класі [7]. Ці ігри можуть бути використані в різних тематичних галузях і різними способами.

Наголосимо, що категорія «ігор-центроване навчання» («game-based learning», аббревіатура: «GBL») стосується будь-якого навчального середовища або видів діяльності, в яких гра відіграє центральну роль. Поняття використовується для опису застосування всіх видів ігор у навчальному процесі. Якщо навчання поєднує використання цифрових ігор, застосовується категорія «цифрове ігор-орієнтоване навчання» [7].

Навчання на основі цифрових ігор відноситься до будь-якої форми використання або інтеграції гри в навчальному середовищі, в якому гра відіграє центральну роль і сама по собі є цифровою (комп'ютерною або консольною) грою.

У 2009 році в Нью Йорку в рамках співпраці між Інститутом Гри (Institute of Play) та відділом освіти міста Нью-Йорк, за підтримки Фонду МакАртура (the MacArthur Foundation) була створена школа «Квест ту Лерн» («Quest to Learn» Q2L) для учнів 6–12 класів, у якій вивчення кожного предмета відбувається в ході ігрової діяльності, що передбачає використання комп'ютерних ігор [8].

Місія школи полягає в організації такого пізнавального процесу, який захоплює, зацікавлює учнів і водночас забезпечує формування у них важливих умінь. З моменту свого відкриття (2009) школа додавала кожен рік по одному, починаючи з шостого класу. Проведене у 2013 році дослідження довело ефективність альтернативної системи навчання, оскільки більше половини учнів школи отримали вищі, ніж загальнооміські середні показники за державними стандартизованими іспитами з базових дисциплін [8]. Наголосимо, що учні школи «Квест ту Лерн» показали набагато вищий рівень сформованості когнітивних, креативних, колаборативних і комунікативних умінь у порівнянні з ровесниками з інших американських шкіл [там само].

У 2017 році школа налічувала біля 650 учнів середніх і старших класів. На сучасному етапі науковці Інституту Гри проводять дослідження, розробляють нові цифрові ігри, навчальні плани і програми, організовують навчання педагогів, сприяють поширенню ідей цифрового ігор-центрованого навчання по всьому світу [6].

**Висновки.** Сучасні учні класів К-12 американських шкіл народилися і прожили все своє життя у технологічному

довкіллі з доступом до комп'ютерних технологій, починаючи від електронних іграшок, цифрових музичних і відео-плеєрів, мобільних телефонів, відеоігор та, завершуючи безліччю інших технологічних пристроїв, що функціонують практично в усіх сферах сучасного соціуму. Вважаємо доцільним і природовідповідним розроблення теорії та впровадження цифрового ігро-центрованого навчання.

На основі аналізу праць зарубіжних учених, систематизації власних наукових пошуків було визначено три етапи розвитку цифрового ігро-центрованого навчання, виникнення і поширення якого припадає на початок XXI ст.:

– перший етап (2001–2007) – активізація наукових досліджень щодо практичної реалізації цифрового ігро-центрованого навчання, відкриття наукової установи «Інститут Гри» (Institute of Play);

– другий етап (2008–2013) – розробка цифрового ігро-центрованого курікулуму (навчального плану, програм) та створення загальноосвітньої школи «Quest to Learn» й утвердження ефективності ігро-центрованої системи навчання;

– третій етап (2014 – по теперішній час) – глобальне поширення цифрового ігро-центрованого навчання.

Також було визначені провідні тенденції реалізації цифрового ігро-центрованого навчання, до яких належать:

– упровадження цифрових ігор у навчальне середовище при вивченні окремих дисциплін (соціально-гуманітарних, природничо-математичних і мистецтвознавчих);

– реалізація альтернативного навчання, орієнтованого на домінуюче застосування ігрової діяльності, на основі спеціально розробленого курікулуму.

Таким чином, цифрове ігро-центроване навчання спочатку трактувалося як навчальна стратегія, яку можна реалізувати за допомогою комп'ютерів і відповідного програмового забезпечення. На сучасному етапі завдяки багаторічного

вдосконалення технологій і набутого досвіду їхнього впровадження, цифрове ігро-центроване навчання розглядається як самостійне навчальне середовище, в якому можна забезпечити вирішення освітніх завдань різних рівнів.

Проте існують складні моменти, що пов'язані з упровадженням цифрових ігор в навчальне середовище при традиційному або альтернативному навчанні. До них належать складності щодо впровадження ігор до курікулуму загальноосвітніх навчальних закладів (на яких заняттях і впродовж якого часу використовувати ігри), а також необхідність розробки рекомендацій і навчання вчителів використовувати ігри у професійній діяльності.

**Подальшого дослідження** потребують питання використання комп'ютерних ігор при поєднанні традиційного та ігрового підходу до вивчення різних дисциплін.

### Список використаних джерел

1. Berg Marklund, Bjurn (2015). Unpacking Digital Game-Based Learning: The complexities of developing and using educational games, Informatics. Doctoral Dissertation, ISBN 978-91-981474-8-3 Dissertation series. 2015. № 8. 302 p.
2. Computer Games History and Facts – AITprohttps. URL: [www.ait-pro.com/.../computer-games-history-and-fact...](http://www.ait-pro.com/.../computer-games-history-and-fact...)
3. Dye M., Green S., Bavelier D (2009). «Increasing Speed of Processing with Action Video Games. *Current Directions in Psychological Science*. 2009. V. 18. P. 321–326.
4. Eichenbaum A., Bavelier D., Green S. Video games: Play that can do serious good. *American Journal of Play*. 2014. V. 7. P. 50–72.
5. Gray P. Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life. Basic Books: 2015. 258 p.
6. Institute of Play. URL: <https://www.instituteofplay.org/>.
7. Prensky M. Digital Game-Based Learning. – Paragon House Third Ed. edition, 2007. 464 p.
8. Quest to Learn. *Huff Post*. URL: [https://www.huffingtonpost.com/.../quest-to-learn\\_b\\_14555...](https://www.huffingtonpost.com/.../quest-to-learn_b_14555...) 1 лют. 2017 р. – 2017-02-01-1485977204-2125542-PowerPlayHeader.png
9. Rapini S. Beyond Textbooks and Lectures: Digital Game-Based Learning In STEM Subjects: Center for Excellence in Education. McLean, Virginia. Summer Intern. 2012. 32 p. URL: <http://gamingforeducation.weebly.com/>.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 29.04.2018

#### Леценко П. А. Развитие цифрового игро-центрированного обучения в образовательном пространстве США.

**А** Установлено, что цифровые компьютерные видеоигры являются самым распространённым видом игр сегодня, и по этой причине категории «цифровые игры», «компьютерные игры», «видеоигры» часто используются как синонимические понятия при условии, что они используются для описания игр, которые происходят на мониторах компьютеров. Другие виды цифровых игр сочетают консольные, аркадные, портативные электронные игры и аудиоигры).

Проанализированы результаты реализации цифрового игро-центрированного обучения цифровых игр в обучении шведского учёного Б. Берг Марклунда (Berg Marklund), осуществлённого в докторской диссертации «Исследование цифрового игро-ориентированного обучения».

На основе анализа работ зарубежных учёных, систематизации собственных научных изысканий были определены три этапа развития цифрового игро-центрированного обучения, возникновение и распространение которого приходится на начало XXI в.: первый этап (2001–2007) – активизация научных исследований по практической реализации цифрового игро-центрированного обучения, открытие научного учреждения «Институт Игры» (Institute of Play); второй (2008–2013 – разработка цифрового игро-центрированного курікулуму (учебного плана, программ) и создание общеобразовательной школы «Quest to Learn» и утверждения эффективности игро-центрированной системы обучения; третий (2014 – по настоящее время) – глобальное распространение цифрового игро-центрированного обучения.

Определены ведущие тенденции реализации цифрового игро-центрированного обучения, к которым относятся: внедрение цифровых игр в учебную среду при изучении отдельных дисциплин (социально-гуманитарных, естественно-математических и искусствоведческих) реализация альтернативного обучения, ориентированного на доминирующее применения игровой деятельности, на основе специально разработанного курікулуму.

Таким образом, цифровое игро-центрированное обучение сначала трактовалось как учебная стратегия, которую можно реализовать с помощью компьютеров и соответствующего программного обеспечения. На современном этапе благодаря многолетнему совершенствованию технологий и накопленного опыта их внедрения, цифровое игро-центрированное обучение рассматривается как самостоятельная учебная среда, в которой можно обеспечить решение образовательных задач различных уровней.

**Ключевые слова:** обучение; игра; цифровые технологии; образование; этапы; тенденции; США

**Leshchenko P. A. Development of digital game based learning in the educational space of the USA.**

**S** It has been underlined that digital video games are the most common type of games nowadays, and for this reason, digital games, computer games, and video games are often used as synonyms, provided that they are used to describe games, which occur on computer monitors. Other types of digital games combine console, arcade, portable electronic games and audio games.

The article analyzes the results of historical and retrospective analysis of digital games in learning carried out by B. Berg Marklund, a Swedish scholar, in his doctoral thesis *Research of digital game-oriented learning*.

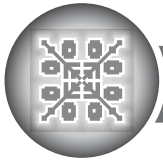
On the basis of the works of foreign scientists, the systematization of the author's own scientific research, three stages of the development of digital game-based learning have been identified, the emergence and spreading of which dates to the beginning of the XXI century: first stage (2001–2007) – the activation of scientific researches on practical implementation of digital game-based learning, opening of the scientific institution named Institute of Play; second (2008–2013) – the development of digital game-based curriculum (programs) and the creation of a comprehensive school *Quest to Learn* and confirming the effectiveness of the game-based learning system; third (2014-up to now) – the global spreading of digital game-based learning.

The leading trends in the implementation of digital game-based learning have been also identified, which include: the introduction of digital games in the learning environment of the individual disciplines (social-humanitarian, natural-mathematical and art studies); the realization of alternative learning focused on the dominant use of gaming activity, on the basis of a specially developed curriculum.

Thus, digital game-based learning was initially interpreted as a learning strategy that can be implemented through computers and related software. At the present stage, due to the many years of technology improvement and experience gained in their implementation, digital game-based learning is seen as an independent learning environment in which educational problems can be solved at different levels.

**Key words:** learning; game; digital technologies; education; stages; trends; the USA





УДК 378.147:784



Дзюба О. А.

## ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ОДАРКИ БАНДРІВСЬКОЇ

**А** Проаналізовані педагогічний доробок і принципи вокальної школи української співачки Одарки Бандрівської, здійснений аналіз її науково-методичних праць і принципів авторської концепції камерного співу. Вперше в українському музикознавстві системно розглянута педагогічна спадщина Одарки Бандрівської та окреслені здобутки її концепції камерного співу.

**Ключові слова:** вокальна школа; мистецтво камерного співу; вокальна педагогіка; галицька культура; Одарка Бандрівська; Соломія Крушельницька

### **Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.**

Вокальна виконавська культура України – непересічне явище світової музики. Її складовими є індивідуальні мистецькі традиції творчої еліти нашої національної культури. Яскравою ланкою пов'язані ці індивідуальні здобутки вокального виконавства різних епох. Вони складають міцний професійний фундамент сучасних українських співаків. Саме такою є виконавська та педагогічна школи Соломії Крушельницької та її родички і студентки Одарки Бандрівської. Їхні особистості та яскраві творчі принципи, хоча і займають особливе місце у культурі минулого століття, але вивчені досить нерівномірно. Одарка Бандрівська була відомою виконавицею камерної лірики, виховала багатьох відомих співаків і створила власну вокальну школу на оригінальних методичних засадах.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** На початку XXI ст. силами Музично-меморіального музею С. Крушельницької та Львівської державної музичної академії видана низка науково-методичних праць Одарки Карлівни Бандрівської з питань вокальної педагогіки та виконавства [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. Ознайомлення з основними положеннями дозволило з'ясувати, що їхня авторка створила оригінальну концепцію камерного співу. Успіхи випускників її класу, солістів оперних театрів країни та світу посилили цікавість до методичних принципів О. Бандрівської. Т. Дідик – випускниця класу Одарки Карлівни, надрукувала вправу для постановки голосу і розвитку вокальної техніки на основі текстів О. Бандрівської [9].

Мета статті – розглянути теорію камерного співу Одарки Карлівни Бандрівської у зв'язку з її науково-методичними принципами.

### **Викладення основного матеріалу дослідження.**

**Значення постаті.** Дарія-Софія (або Одарка) Бандрів-

ська [10] – видатна українська співачка (драматичне сопрано), піаністка, викладачка. Її рідним містом був Львів, у закладах вищої освіти якого вона працювала у 20–60-х роках ХХ ст. Співачка народилася в 1902 р. у місті Грибів, поблизу Кракова, померла у віці 79 років у Львові. Знаменита Соломія Крушельницька – її тітка та викладачка співу. Мистецьки обдарованою була вся родина: мати Одарки Бандрівської була співачка Осипа Амвросіївна Крушельницька (1867–1958), батько – актор Карл Бандрівський (1855–1931).

**Освіта.** Фах піаністки Одарка Бандрівська здобула у Львові та Відні, вокалу навчалася в рідному місті та в Італії. Закінчила гуманітарний факультет Львівського університету, Вищий музичний інститут (клас фортепіано М. Криницької; сольний спів – клас С. Козловської), Консерваторію Польського Музичного Товариства, фортепіанний факультет Віденської музичної академії (у професора Франка), вокальне стажування завершила в Італії у С. Крушельницької (у 1928–1929 роках у Мілані та Віа-Реджо).

**О. Бандрівська-виконавиця.** Як вокалістка гастролювала в Галичині, Польщі, Австрії. В репертуарі співачки були, переважно, камерно-вокальні твори українських і західноєвропейських композиторів: В. Барвінського, Й.-С. Баха, Р. Вагнера, Г. Вольфа, М. Вербицького, Й. Гайдна, К. Дебюссі, М. Колеси, В. Косенка, С. Людкевича, Г. Малера, В. Матюка, М. Мусоргського, Н. Нижанківського, Л. Ревуцького, Д. Січинського, Я. Степового, К. Стеценка, Р. Штрауса, Ф. Шуберта.

**Коло спілкування.** Активна гастрольна діяльність світом проходила при підтримці видатних українських музикантів, серед яких – Г. Герасимович-Барановська, В. Барвінський, Г. Левицька, О. Єрмакова, М. Лисенко (донька Миколи Лисенка), С. Лісса, Р. Симович, та Л. Уманська.

Таким чином, ґрунтовна освіта, мистецькі традиції родини та творче спілкування з видатними особистостями сформували міцні підвалини високої професійної культури виконавиці. Викладачі вокалу О. Бандрівської заклали також і міцний методичний фундамент її подальшій праці. За своє життя вона виховала багатьох видатних співаків. У 1931–1939 рр. вона викладає сольний спів у Вищому музичному інституті ім. М. Лисенка. З 1940 і до 1963 року Одарка Бандрівська займає посаду доцента вокального факультету Львівської державної консерваторії. Від 1960-х років співачка впорядковує архів своєї тітки С. Крушельницької для Меморіального музею у Львові.

*Система викладання.* За десятиріччя своєї успішної викладацької та виконавської діяльності Одарка Карлівна створила власну неповторну *вокальну школу*. Серед учнів О. Бандрівської – видатні українці, носії особливої вокальної культури в усьому світі солісти: Віденської опери М. Антонович, Львівської опери Т. Дідик та П. Криницька. Ще назвемо відомих вокалістів, випускників класу О. Бандрівської – Л. Дороніна; Н. Чубарова; сестри Байко (Даніїла, Марія та Ніна); Ія Мацюк; М. Процев'ят; К. Маслій.

*Вокально-педагогічна* спадщина Одарки Бандрівської включає її теоретичні праці [3; 5; 8], практичні поради співачки та виконавський аналіз вокальних творів [2; 4; 7], програми та рекомендований список камерних творів для студентів консерваторій [6], власні вправи для постановки голосу і розвитку вокальної техніки [9].

Власна *методика* навчання співу визріває у виконавиці із середини 40-х років ХХ ст. і базується на практичному ґрунті: засадах викладання та виконавського досвіду, на спостереженні та аналізуванні методичних надбань викладачів Одарки Бандрівської – С. Козловської та С. Крушельницької. Прагнучи теоретичного узагальнення, вокалістка пише низку наукових праць: «Теоретичні основи правильного співу» (1945) [8], «Нариси по вокальній методиці» (1954) [3]. У роботах розглянуті питання будови голосового апарату, роботу акустичного механізму видобування звуку з урахуванням фонетичного методу виховання голосу. Важливе місце відводиться питанням дихання, опорі співацького голосу, поєднанню опори дихання й опори звуку у гармонійну м'язову співзвучність між черевним пресом і співацькою позицією звуку. Таким чином, актуальними для викладача, на думку Одарки Бандрівської є певні якості інтелектуального та природнього характеру (відповідні знання фізіології, психології та педагогічної методології; тонкий вокальний слух; теоретична ґрунтовна освіта; вільне й досконале володіння фортепіано). Особливо Одарка Бандрівська наголошувала на усвідомленні специфіки української вокальної культури, вокального виконавства. Так, обираючи з провідних європейських національних шкіл «якесь цінне зерно», основний акцент треба робити на знаних шедеврах української камерно-вокальної лірики, тобто – «на своєму ґрунті будувати свою музичну культуру» [2, с. 111]. У зв'язку із

цією тезою нею розв'язуються питання постановки голосу відповідно до мовної складової, бо специфіка різних вокальних шкіл відштовхується від специфіки мовлення. Тут ще однією пов'язаною тезою слугує аналіз виконавської діяльності видатних українських співаків. Викриваючи зв'язок італійської вокальної школи як базової основи вокалу, Одарка Бандрівська доводить, що саме інтелектуальне осмислення та пристосування різнонаціональних вокальних традицій слугує запорукою створення нової української школи вокалу. Такою адаптивною системою, на її погляд, досконало володіли Соломія Крушельницька, Олександр Мишуга: «Вони прийшли з італійської школи співу, але розвинули їхні прийоми, пристосували їх до специфічних вимог українських співаків» [3, с. 54].

У методичних працях авторкою витримується важлива позиція щодо переваги практичної основи у викладацькому процесі. Так, не лише метод показу та настанова емпіричного підходу («співай, як я») має бути основною. Лише співак, виконавець із багатим досвідом концертної діяльності може максимально розкрити здібності студента-вокаліста. Відповідно до власного природнього обдарування, Одарка Бандрівська створює концепцію камерного співу. Ця концепція багатомірна. Її основою є послідовне дотримання тези про єдність образно-смыслового та віртуозно-технічного компонентів виконання. Суттєвою методичною підмогою тут слугують історичні нариси Одарки Бандрівської з таких питань:

- 1) виникнення та розвитку камерної музики Західної Європи, України;
- 2) історико-стильових особливостей романсів і солоспівів;
- 3) огляду особливостей камерного співу.

Не менш значною стороною теоретичної концепції є складання *навчальних програм* камерного співу. Глибока обізнаність із великою кількістю кращих зразків старовинної, класичної та романтичної камерно-вокальної літератури дозволила Одарці Бандрівській методично систематизувати виконавський і навчальний репертуар. Зокрема, вона уклала систематизований список арій і романсів для жіночих голосів, упорядкувала «бібліографію українських солоспівів композиторів західних областей України для студентів I–V курсів (усіх типів голосів)» [6].

Маловідомі на той час романси звучали на концертах співачки. Її виконання отримувало найвищі схвальні відгуки видатних особистостей.

Із такого цілісного науково-ґрунтового підходу витікає наступна позиція теорії камерного співу Одарки Бандрівської. Майстриня особливо наголошує на вияві індивідуальності при відборі репертуару камерних програм «... відповідно до свого естетичного відчуття, вміння, музичальності і до свого голосу. Дуже велике значення надається розумінню музичного стилю романсу, стилю композитора, взагалі камерного стилю виконання та, навіть, теоретичному обґрунтуванню іманентних рис і засобів виразності твору, що виконується» [4, с. 60].

Важлива теза Одарки Бандрівської – про єдність образно-смыслового та віртуозно-технічного компонентів виконання камерної музики. Технологія виконавської майстерності у класі викладачки також має свою методичну базу. У процесі роботи зі студентом Одарка Бандрівська індивідуально підбирала вправи для розвитку техніки виконання. У рукопису Одарки Карлівни, який надрукувала та прокоментувала Т. Дідик [9], надано багатий матеріал для осмислення та аналізу цього важливого аспекту навчання. Так, музичний матеріал містить різноманітні вокальні вправи, що впорядковані за принципом зростання та розширення співацького діапазону, певного ускладнення мелодико-ритмічного параметрів. Певним поштовхом і своєрідним епіграфом для кожної вправи слугує висловлювання Соломії Крушельницької – видатної вокалістки та викладачки самої Одарки Бандрівської. Відправним пунктом індивідуального підходу до розроблення вправ слугує твердження про індивідуальність співака та його голосу: «Немає на цілому світі двох ідентично таких самих голосів. Як на дереві одному кожен листок подібний, але не ідентичний, значить, і кожен голос має свої прикмети і свої недоліки» [9, с. 6].

Таким чином, діагностика та психолого-фізіологічний аналіз здібностей студента передують процесу навчання, і викладач у кожному конкретному випадку використовує найдоцільніші варіанти вправ для виправлення існуючих недоліків. Одарка Бандрівська вказує: «Вправи треба завжди добирати індивідуально, не за шаблоном. Кожна з них має бути спрямована на досягнення певної мети: на виправлення недоліків чи опанування одним із різновидів вокального руху тощо. Для початківців вправи завжди мають бути простими, щоб не відволікати увагу учня у процесі їхнього виконання від правильного голосоведення. Вони побудовані за принципом зростання складності і за функціональним призначенням: спочатку – розспівки, потім технічні вправи, а наостанок – вокалізи» [6, с. 121].

Таким чином, проміжним і важливим музичним матеріалом від розспівок до художніх творів є вокалізи. В. Антонюк наголошує, що «завжди вокальні вправи або несуть у собі теорію вокальної школи, або є вокалізами, а вокалізи буквально – це завдання на техніку співу (за М. Микишею), і співати їх треба не бездумно-механічно, а з розумінням. Вивчаючи різні види техніки співу буває дуже корисно спробувати співати італійські вправи, а на пізнішому етапі – каденції, які відкривають співакові нові стильові можливості. Бездумно ж «ганяти» голос на вправах і каденціях скоріше шкідливо, ніж корисно; але й затягувати час також ні до чого. Комплекс вправ і вокалізів, підібраний педагогом індивідуально для кожного учня, є своєрідною гімнастикою, – кращим тренінгом для голосу, що використовується протягом усієї творчої кар'єри співака» [1, с. 23].

У підручниках з мистецтва сольного співу вказується, що вокалізи – це перехідний музичний матеріал від вправ до художніх творів, слово походить від франц. «vocalise»,

яке, у свою чергу повторює латину. «Vocalis» перекладається як «голосний звук», означає музичний твір для співу без слів на голосний звук. З однієї сторони, це звичайна технічна вправа для розвитку вокальної техніки, а з іншої – художній твір [1, с. 23]. Відомі вокалізи для концертного виконання С. Рахманінова, М. Равеля та ін.

Будучи вправою або етюдом для голосу без тексту, вокаліз виконується на голосний звук або методом сольмізації та призначається для розвитку виразності голосу і виконавської техніки співака. Вокалізи складали М. Глінка, А. Варламов, Дж. Конконе, Г. Панофка та багато інших композиторів і викладачів. Деякі вокалізи є концертними п'єсами (наприклад, «Вокаліз» Сергія Рахманінова, «Хабанера» Моріса Равеля, Концерт для голосу з оркестром Рейнгольда Глієра, інші твори). Вокалізи входять до екзаменаційних вимог упродовж перших декількох років навчання співака. На початковому етапі робота над вокалізами повинна передувати розучуванню твору з текстом.

Одарка Бандрівська у методичних посібниках підтримує ідеї італійської педагогіки та погоджується, що у професійній підготовці співака вокалізи відіграють дуже важливу роль. І разом із вправами вони є основою для формування професійного звучання голосу – не тільки оперного, але й камерного. Із самого початку навчання співаків велику увагу потрібно приділяти простим за мелодією і ритмом вокалізам із невеликим вокальним діапазоном, що в основному охоплюють середній регістр голосу. Так побудовані нею вокалізи №№ 1–8 [9, с. 7–16]. Виняток може бути в тому випадку, якщо учень достатньо підготовлений – має великий діапазон, розвинені й згладжені регістри голосу, чисту інтонацію. Саме для підготовлених початківців розроблені нею вокалізи №№ 9–12 [9, с. 17–21]. Вивчати вокалізи необхідно для вироблення основних професійних навичок: вокального дихання; рівного, плавного, вільного звучання голосу (кантилени); злагодженості співацьких регістрів; для опрацювання зручностей у співі перехідних звуків; розвиненню рухливості, гнучкості голосу; поступового розширення діапазону; досягнення високої позиції звучання, вирівнювання голосних і т. д. Вокалізи є не тільки матеріалом для вироблення техніки в співі, але й основою для виявлення тембральних особливостей голосу, розвиненню вміння використовувати динаміку звучання, що особливо для камерного співака. Саме тому Одарка Бандрівська ретельно виписує штрихи й динаміку. Надалі це підводить вокаліста до художньо-виразного співу творів із поетичним текстом. Вокалізи не лише допомагають розвинути співацькі навички, напрацювати правильну техніку дихання, а й допомагають краще відчути свій голос (йдеться про вокалізи-вправи, а не про вокалізи-твори). «Вони повинні бути теситурно зручними, на відміну від реальних творів, де ніхто нічого в цьому плані не гарантує [5, с. 76].

Таким чином, Одарка Бандрівська на власному досвіді багаторічної плідної виконавської та педагогічної діяль-

ності теоретично обґрунтувала оригінальну методику навчання співу, створила наукову концепцію камерного виконавства. Її вклад у скарбницю національної вокальної культури видається безцінним і потребує пропагування. Особливо вражає на записах платівок її інтерпретація української камерно-вокальної класики. Але, на жаль, і дотер актуально звучить її основне виконавське credo: «популяризувати, пропагувати наші солоспіви, які мають всесвітню цінність, бо ті твори представляють всенародну цінність, це солоспіви, якими ми можемо похвалитися перед іншими народами. А то буває у нас так, як каже польське прислів'я «Zawsze chwal, nie znasz własnego, nie wiesz, co posiadasz» – «Чуже хвалите, свого не знаєте, самі не відаєте, чим володієте» [2, с. 110].

**Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.** У ході дослідження була системно розглянута педагогічна спадщина Одарки Бандрівської та окреслені здобутки її теоретичної концепції камерного співу. Окрім наукових висновків, видатна вокалістка започаткувала виконавську традицію українського солоспіву широкого стилісового діапазону (від М. Лисенка – до В. Косенка). О. Бандрівська залишила цінний теоретичний спадок – наукові праці, що торкаються особливостей виконання камерно-вокальної лірики слов'янських, європейських композиторів, принципів вокальних шкіл різних століть. Співачка підбила підсумки практичних і теоретичних принципів італійської вокальної школи, узагальнила методичні настанови власних викладачів (С. Козловської та С. Крушельницької), що дозволило співакці осмислити власну методичну стратегію та теоретичну концепцію камерного співу.

**Дзюба О. А. Вокально-педагогическое наследие Дарьи Бандривской.**

Ⓐ Проанализированы педагогический доработок и принципы вокальной школы украинской певицы Дарьи Бандривской, осуществлен анализ её научно-методических трудов и принципов авторской концепции камерного пения. Впервые в украинском музыковедении системно рассмотрено педагогическое наследие Дарьи Бандривской и обозначены достижения её концепции камерного пения.

**Ключевые слова:** вокальная школа; искусство камерного пения; вокальная педагогика; галицкая культура; Дарья Бандривская; Соломия Крушельницкая

**Dzyuba O. A. Vocal-Pedagogical Heritage of Odarka Bandrivs'ka.**

Ⓐ The paper analyzes pedagogical heritage and principles of the vocal school of the Ukrainian singer Odarka Bandrivskaya, analyzes her scientific and methodological works and principles of the author's concept of chamber singing. For the first time in the Ukrainian musicology author of this paper gives systematic review of the pedagogical heritage of Odarka Bandrivskaya and outlines the achievements gained due to her concept of chamber singing.

**Key words:** vocal school; art of chamber singing; vocal pedagogy; Galician culture; Odarka Bandrivs'ka; Solomiya Krushelnytska

Навчальні методичні комплекси О. Бандрівської потребують подальшого дослідження та інтеграції у виконавський процес. Особливо цікавим видається вивчення новацій у зошитах технічних вправ і розспівок співакки з позиції творчого втілення нею італійських традицій вокальних шкіл.

### 📖 Список використаних джерел

1. Антонюк В. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник. Київ: ЗАТ «Віпол», 2007. 174 с.
2. Бандрівська О. Анотації до записів на ленті магнітофону солоспівів українських композиторів. *Науково-методичні праці, статті, рецензії*: Наукові збірки ЛДМА ім. М. Лисенка. Вип.6. Львів: Вид-во «Апріорі», 2002. С. 110–117.
3. Бандрівська О. Нариси по вокальній методиці. *Науково-методичні праці, статті, рецензії*: Наукові збірки ЛДМА ім. М. Лисенка. Вип. 6. Львів: Вид-во «Апріорі», 2002. С. 25–61.
4. Бандрівська О. Неопубліковані до 1950 років романси М. Лисенка. *Науково-методичні праці, статті, рецензії*: Наукові збірки ЛДМА ім. М. Лисенка. Вип.6. Львів: Вид-во «Апріорі», 2002. С. 123–127.
5. Бандрівська О. Особливості виконання вокально-камерних музичних творів. *Науково-методичні праці, статті, рецензії*: Наукові збірки ЛДМА ім. М. Лисенка. Вип.6. Львів: Вид-во «Апріорі», 2002. С. 61–89.
6. Бандрівська О. Рекомендований список камерних творів для студентів I–V курсів. *Науково-методичні праці, статті, рецензії*: Наукові збірки ЛДМА ім. М. Лисенка. Вип.6. Львів: Вид-во «Апріорі», 2002. С. 117–123.
7. Бандрівська О. Романси Мусоргського: пояснення до лідерабенду (виконавський аналіз). *Науково-методичні праці, статті, рецензії*: Наукові збірки ЛДМА ім. М. Лисенка. Вип.6. Львів: Вид-во «Апріорі», 2002. С. 103–109.
8. Бандрівська О. Теоретичні основи правильного співу. *Науково-методичні праці, статті, рецензії*: Наукові збірки ЛДМА ім. М. Лисенка. Вип.6. Львів: Вид-во «Апріорі», 2002. С. 14–25.
9. Дідик Т. Вправи для постановки голосу і розвитку вокальної техніки (на основі текстів доцента Львівської консерваторії Одарки Бандрівської). Львів: Вид-во «Край», 2004. 59 с.
10. Паламарчук О. Бандрівська Одарка. *Українська музична енциклопедія*, НАН України, Т. 1 : А–Д. Київ: Вид. ІМФЕ ім. М. Т. Рильського, 2006. С. 125–127.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 20.04.2018





## ГРИГОРІЙ ВЕРЬОВКА ЯК ФУНДАТОР ПРОФЕСІЙНОГО НАРОДНОГО ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ (ДО ПИТАННЯ НОВАТОРСТВА)

**А** Проаналізовано мистецтво Державного українського народного хору, його роль у розвитку професійних основ українського народного хорового виконавства, сценічної практики та композиторської вокально-хорової та музично-інструментальної творчості, у становленні фахової хорової освіти та педагогічних засад керівництва народними хоровими колективами. Художньо-естетичні засади діяльності Державного українського народного хору як основоположні чинники творчості професійних та аматорських народних хорових колективів різних регіонів України в сучасному вигляді.

**Ключові слова:** вокальна школа; народний хор; новаторська діяльність; Григорій Верьовка; мистецтво; професійне хорове виконавство

**Актуальність проблеми.** У сучасних умовах культурно-мистецького життя в ХХІ ст. специфічні особливості музичного виконавства та сам процес виконавської діяльності галузі народнохорового мистецтва є одним із пріоритетних напрямів сучасного мистецтвознавства та потребує наукового тлумачення. Аналіз незначного обсягу науково-методичної літератури дозволяє виявити певну розгалуженість дослідження аспектів особливостей проблеми. На нинішній день недослідженою залишається сама специфіка діяльності Г. Верьовки, котрий у процесі роботи з Державним Українським народним хором заклав фундаментальні засади функціонування професійних народних хорових колективів, які є актуальними в сучасній виконавській практиці.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Життєвий і творчий шлях Г. Верьовки знайшов своє відображення в ґрунтовних працях авторитетних дослідників – С. Козак, Л. Яценка, А. Лашенка, проте в зазначених джерелах превалює історико-біографічний контекст діяльності Г. Верьовки. Певну наукову цікавість містять публікації присвячені народно хоровому мистецтву України, проте дані публікації висвітлюють лише загальні положення та історичні факти стосовно функціонування колективу та діяльності Г. Верьовки.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми,** яким присвячується означена стаття. Наведений вище аналіз досліджень і наявний фактологічний матеріал залишають простір для аналізу та узагальнення основних засад фундаторської діяльності Г. Верьовки у становленні сучасного професійного народного хорового мистецтва.

Мета цієї публікації полягає в дослідженні та узагальненні художньо-естетичних принципів Державного українського народного хору під керівництвом Г. Верьовки.

Викладення основного матеріалу дослідження. Становлення професійного народного хорового мистецтва припадає на буремні роки Великої Вітчизняної війни. Для розкриття складного процесу організації хору та ідейно-концептуальних засад народно-хорового мистецтва важливе значення мають конкретні історичні факти. Так,

після набуття чинності Постанови РНК УРСР від 1943 р. Г. Верьовка одержав від М. Бажана, який обіймав посаду заступника Голови РНК УРСР, таке повідомлення: «Композитору Григорію Гурійовичу Верьовці. Негайно виїжджайте до Харкова для комплектування народного хору» [2, с. 142–143].

Одним із принципових питань на початковому етапі став вибір виконавської манери хору: академічної чи народної. Г. Верьовка приймає рішення про створення українського народного хору з відповідною художньою естетикою, репертуаром, народною манерою виконання, відтворенням національної самобутності української традиційної культури у сценографії, костюмах тощо [2, с. 143].

В архіві Е. Скрипчинської зберігається документ, який можна вважати певною програмою діяльності хору, він дає уявлення про принципи добору співаків, напрями репертуарної політики тощо. Тому вважаємо доцільним детальніше зупинитися на основних позиціях цього документа.

Так, у зазначений період колектив налічував 75 виконавців: хорова група – 42 співаки, оркестр народних інструментів – 20 музикантів, хореографічна група – 13 артистів.

Репетиції народного хору були систематичними і проводилися у приміщенні філармонії, що відзначалась прекрасними акустичними умовами.

Провідними концептуальними засадами діяльності колективу були:

- спірання на українську пісенну культуру у багатоманітності її виявів: пісенно-танцювальний фольклор, народна виконавська манера, українські народні строї тощо;
- синтез хорового співу, музично-інструментального виконавства, хореографії;
- жанрово-стильова різноманітність репертуару;
- спірання на співаків як носіїв виконавської традиції Центральної України;
- культивування народної манери співу.

Це яскраво простежується вже у перших концертних програмах колективу (1944–1945), репертуар яких складався з:

- українських народних пісень, записаних у різних регіонах України;
- циклів історико-патріотичних пісень;
- вокальних творів і солоспівів у супроводі ансамблю народних інструментів;
- інструментальних творів;
- народно-хореографічних композицій;
- сценічної народної дії на сучасну тематику [2, с. 149–150].

Форми виконання відзначалися різноманітністю: хоро-вий спів, сольний та ансамблевий співи, використання жіночого та чоловічого хорового співу, поєднання хорового співу та інструментального звучання ансамблю бандуристів (оркестру народних інструментів) тощо.

Професіоналізація мистецтва народного хорового співу була тісно пов'язана насамперед із фаховими вимогами Г. Верьовки до формування складу хору та добору співаків. Характерними ознаками хорового колективу були: мішаний склад хору з кількісно врівноваженими жіночою та чоловічою групами, наявність солістів. Жіночі та чоловічі голоси були представлені високими та низькими тембрами. Використання жіночих тембрів академічного та народного сопрано сприяло збагаченню палітри хорового звучання світлими яскравими підголосками. Треба зазначити, що Г. Верьовка досить часто використовував тембр альти, що характеризується широким діапазоном та м'яким насиченим звучанням.

Крім мішаного хору, у складі колективу був оркестр народних інструментів. На початковому етапі становлення хорового колективу музичний інструментарій складався з бандур і цимбал, що супроводжували хоровий спів. Поступово з'являлися нові музичні інструменти (сопілки, цимбали, скрипки, баяни тощо), збільшувалася кількість музикантів, які й утворили оркестр народних інструментів, який мав власний оригінальний репертуар. Виходячи з народної виконавської практики та досвіду організації оркестрів українських народних інструментів, оркестрову групу було укомплектовано такими інструментами: бандури, ліра, цимбали, скрипки, басоля, сопілки, бубон тощо. Досить часто використовувався давньоукраїнський музичний інструментарій (най, певні види сопілок, дрімба тощо), який специфічними тембрами підкреслював локальний колорит народнопісенного мелосу.

Г. Верьовка значної уваги надавав розташуванню колективу на сцені, від чого, на його думку, залежали акустичні характеристики співу та художня якість звучання. У результаті експериментів і пошуків було обрано певний порядок розміщення артистів на концертній естраді, а саме: у першому ряду – оркестр народних інструментів, ліворуч від диригента – перші та другі сопрано, за ними – перші й другі тенори; праворуч від диригента розташовувалися перші і другі альти, за ними – баритони й баси [5].

Хоровий колектив виробив індивідуальний виконавський стиль, що набув назви «верьовкинського». Цей стиль ґрунтувався на виконавській народній традиції

своєрідність і неповторність якої полягала в імпровізаційній багатоголосній хоровій фактурі, наявності грудних підголосків, індивідуалізації хорових партій, широкий розспівності, повільних темпах, тембральній насиченості хорового звучання, переважанні підголоскової поліфонії, поєднанні унісонного співу та багатоголосного розспіву.

Цікавим джерелом відомостей про цей колектив є начерки статті Г. Верьовки, що розкриває художні принципи та методи роботи з народним хоровим колективом, основи народного хорознавства тощо. Доцільно охарактеризувати деякі з цих принципів [2, с. 200–210].

Так, Г. Верьовка зазначав, що, організовуючи народний хоровий колектив, треба мати на увазі природне об'єднання співаків за принципом «кутка» чи «ланки», що сприятиме постійному вдосконаленню мистецтва хорового співу, оскільки учасники зспівувалися під час спільної праці.

Г. Верьовка вказує на необхідність дотримуватись у виконанні народних пісень різноманітних діалектів української народної мови, особливостей народного співу, специфіки звуковидобування та тембрального забарвлення. Він підкреслює важливу роль імпровізації як основи багатоголосної хорової фактури української народної пісні, акцентує на сюжетах, народнопоетичних засобах, логічних і словесних наголосах, що впливають на розкриття образно-художнього змісту пісні.

Заслужують на увагу зауваження Г. Верьовки про інтонування опорних звуків мелодії, вимову голосних і приголосних, відчуття тональності, що підкреслює індивідуальний виконавський стиль хорового колективу.

Одним із важливих компонентів звукоутворення, на думку Г. Верьовки, є дихання (мішане, або ланцюгове). Засвоєння відповідних типів дихання сприяло вдосконаленню хорового співу, логіці вокального фразування, досягненню довшої музичної форми, як наприклад, при виконанні відомої української народної пісні «Ой, хмелю мій, хмелю».

Г. Верьовка звертає увагу керівників хору на особливу роль темпу, на осмислене використання тембрів, тісно пов'язаних із художнім змістом і характером народної пісні. На думку диригента, зміна характеру виконання пісні призводить до зміни тембрального забарвлення.

Основою виконавського стилю є підголосково-поліфонічне багатоголосся. Цьому сприяло й те, що співаки досконало володіли прийомами багатоголосного розспіву, були носіями виконавських пісенних традицій свого регіону. Аналізуючи особливості «верьовкинського» стилю, О. Бенч-Шокало характеризує цей стиль як адекватно народний, указує на загальну орієнтацію українських професійних народних хорових колективів на цей виконавський стереотип, пояснюючи це тим, що перед колективом було поставлене завдання стати «репрезентатором усіх різноманітних пісенних ареалів» [1, с. 13].

Цілеспрямоване впровадження Г. Верьовкою власних художніх принципів сприяло професіоналізації україн-

ського народного хорового мистецтва, вдосконаленню виконавської майстерності співаків, індивідуалізації виконавського стилю [4].

Основу репертуару хору складав багатоманітний за жанрово-стильовими ознаками фольклорний репертуар. О. Бенч-Шокало зазначає, що хор виконував народно-пісенний матеріал у композиторському опрацюванні, стиль виконання народних пісень ґрунтувався на виконавській традиції центрального регіону України [1].

Добираючи репертуар, Г. Верьовка дотримувалася певних принципів: «...треба вчитись від народу, нову пісню приносить на свою вулицю один із співаків. Потім вона стає надбанням усіх хористів» [2, с. 204]. Він надавав важливого значення історії виникнення та побутування народної пісні, жанровій своєрідності народної пісні (історична, побутова, обрядова), типам фактури (гармонічна, поліфонічна), видам підголосків (фальцетний, грудний) тощо.

Особливе місце в репертуарі хорового колективу посідають обробка та аранжування українських народних пісень, здійснені Г. Верьовкою, у яких спостерігаємо глибоке відчуття композитором природи українського мелосу, особливостей мелодичного голосоведення, ладової специфіки. Г. Верьовка використовує в обробках заспів низького жіночого голосу, що характерно для жанру української ліричної пісні, чергування двоголосся з унісоном, октавни розгалуження, паралелізми квінт, терцій, трізвуків, як наприклад, у піснях «Деся поїхав син», «Ой як стало зелено», «Шахтарочка» тощо. У поліфонічних обробках Г. Верьовка вдається до гуртових «підхватів», підголосків типу «виводчик» і «горяк», імпровізаційних розспівів основного наспіву з поступовим розгалуженням на два, три, чотири і більше голосів і з епізодичним злиттям в унісон, як наприклад, у піснях «Туман яром, туман долиною», «Чи ти чула, молода дівчина», що притаманно народній виконавській традиції Центральної України.

У жанрі жартівливо-танцювальної пісні композитор органічно поєднує елементи підголоскового стилю з акордово-поліфонічним або акордово-гармонічним викладом («І шумить, і гуде», «Вийшли в поле косарі»). Низка обробок українських народних пісень є розгорнутими драматичними сценами, в яких застосовуються елементи театралізованої гри, сюжетний розвиток («Чи це тії чоботи», «Жито, мати») [5].

Своє розуміння специфіки української народної пісні Г. Верьовка переносить і на власну вокально-хорову творчість, використовуючи в хорових партитурах характерні композиційні ознаки українських народних багатоголосних пісень, заспиви, хорові розспиви та інтонаційно-ладовий розвиток основного наспіву (як наприклад, «Ой чого ти, земле, молодіти стала», слова народні, «Пісні про Волго-Дон», слова Г. Верьовки).

Розвиваючи традиції хорової обробки М. Леонтовича, М. Лисенка, К. Стеценка, Г. Верьовка застосовує принцип варіаційного фактурно-гармонічного розвитку, прийоми

поліфонічно-підголоскової техніки, елементи тембральної поліфонії. У творчому доробку композитора чільне місце належить жанру кантати, що характеризується масштабністю, поєднанням мішаного хору, солістів, оркестру народних інструментів (кантата «Ми ковали своєї долі» на вірші П. Тичини). Хорова фактура витримана в традиції «академічного» чотириголосся з органічним «вплетенням» поліфонічних епізодів і підголосків виводчиків. Відтворення характерних особливостей української ліричної пісні – романсу (виразної мелодичної лінії, традиційних гармонічних зворотів, відкритих кадансів тощо) простежується в диптиху на вірші П. Тичини «Деся на дні мого серця», «Прощання», присвяченому Е. Скрипчинській.

Отже, аналіз композиторського доробку Г. Верьовки свідчить про тяжіння композитора до масштабних вокально-хорових творів, для яких характерним є синтез поезії та музики, збагачення поетичної образності засобами вокального мовлення та хорового співу. Спирання на український музичний фольклор, народну виконавську традицію та академічну традицію обробки фольклорного мелосу є провідними ознаками композиторського стилю Г. Верьовки.

Треба підкреслити визначну роль Державного українського народного хору під керівництвом Г. Верьовки для розвитку професійного народного хорового мистецтва, для формування репертуарної політики та популяризації високохудожніх зразків українського пісенного фольклору та оригінальних вокально-хорових творів сучасних композиторів, для становлення художньо-естетичних засад і наукових основ українського народного хорового виконавства, для розвитку народної хорової освіти та хорознавства тощо. Важлива роль у реалізації творчих задумів Г. Верьовки відіграли його однодумці – хормейстер В. Суржа, керівник оркестру народних інструментів Я. Орлов, керівник танцювальної групи О. Шильонк [4].

Про визнання на державному рівні діяльності хорового колективу, очолюваного Г. Верьовкою, свідчать численні нагороди. Його було нагороджено орденом Леніна, орденом Трудового Червоного прапора, а також присвоєно почесне звання заслуженого діяча мистецтв УРСР, народного артиста УРСР.

**Висновки з даного дослідження.** Таким чином, мистецькі досягнення хорового колективу були значною мірою пов'язані з реалізацією художніх задумів і творчих принципів Г. Верьовки – талановитого, досвідченого хормейстера, диригента, композитора, дослідника українського музичного фольклору. Узагальнюючи ці принципи, треба назвати серед них такі: спирання на традиції народного гуртового співу та носіїв цієї традиції, відчуття імпровізаційної природи українського народного мелосу, культивування багатоголосного розспіву, збагачення хорового співу стильовими засобами музично-інструментального та хореографічного мистецтва, застосування елементів театралізації, сценографії, усвідомлення хору як художньої цілісності.



**Перспективи подальших розвідок.** Із діяльністю Державного українського народного хору під керівництвом Г. Верьовки тісно пов'язані розвиток і піднесення професійного народного хорового мистецтва та й загалом хорової культури в Україні. Фундаментальні засади професійного народного хорового мистецтва впроваджені Г. Верьовкою на нинішній день залишаються актуальними та знаходять відображення в діяльності хорових колективів сучасності, виходячи з цього зазначені специфічні традиції потребують належного аналізу, збереження та відтворення в сучасних аспектах побутування народно хорової виконавської традиції.

**Скопцова Е. М. Григорий Верёвка как фундатор профессионального народного хорового искусства Украины (к вопросу новаторства).**

**А** *Анализируется искусство Государственного украинского народного хора, его роль в развитии профессиональных основ украинского народного хорового исполнительства, сценической практики и композиторского вокально-хорового и музыкально-инструментального творчества, в становлении профессионального хорового образования и педагогических основ руководства народными хоровыми коллективами. Художественно-эстетические основы деятельности Государственного украинского народного хора как основополагающие факторы творчества профессиональных и любительских народных хоровых коллективов разных регионов Украины в современном виде.*

**Ключевые слова:** народный хор; новаторская деятельность; Григорий Верёвка; искусство; профессиональное хоровое исполнительство

**Skoptsova O. M. Hryhoriy Veryovka as the Founder of Professional National Choral Art of Ukraine (to the question of innovation).**

**S** *The paper analyzes the art of the State Ukrainian folk Choir, its role in the development of professional foundations of Ukrainian folk choral performance, stage practice and composer vocal-choral and musical and instrumental creativity, in the formation of professional choral education and pedagogical principles of management by folk choir groups. The artistic and aesthetic principles of the activity of the State Ukrainian folk choir as the main factors of creativity of professional and amateur folk choir collectives of different regions of Ukraine in the modern form.*

**Key words:** folk choir; innovative activity; Hryhoriy Veryovka; art; professional choral performance

## 📖 Список використаних джерел

1. Бенч-Шокало О. Г. Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої традиції: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Ред. ж-лу «Український Світ», 2002. 440 с.: фотоіл.
2. Козак С. Д. Григорій Верьовка: біограф. повість. Київ: Молодь, 1981. 232 с. (Уславлені імена: Сер. біогр. творів; Вип. 51).
3. Лашенко А. П. Хоровая культура: аспекты изучения и развития. Киев: Муз. Україна, 1989. 134 с.
4. Ященко Л. І. Григорій Гурійович Верьовка: нариси про життя і творчість. Київ: Мистецтво, 1963. 63 с.
5. Ященко Л. І. Українське народне багатоголосся / АН УРСР; Ін-т мистецтвознавства, фольклору та етнографії; М. М. Гордійчук (відп. ред.). Київ: Вид-во АН УРСР, 1962. 236 с.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 30.04.2018

## ОПЕРНО-СИМФОНІЧНИЙ ДИРИГЕНТ КОСТЯНТИН СИМЕОНОВ. ТВОРЧИЙ МЕТОД ДИРИГЕНТА. РОБОТА НАД ПАРТИТУРОЮ

**А** Уперше опубліковані нотні автографи оперно-симфонічного диригента Костянтина Симеонова. Вони показують його роботу над авторською партитурою. Диригент вважав за можливе втручатися не лише в темпи і звучність авторського тексту, але також в оркестровку. Робота маститого диригента над авторською партитурою має велику цінність. Вона показує місця в авторському тексті, які викликали у нього питання і проблеми, а так само те, як він їх вирішував. При кожному новому виконанні твору К. Симеонов читав партитуру по-новому, тобто інтерпретація для нього ніколи не була кінцевою. Саме тому кожне виконання диригентом добре знайомого слухачам твору завжди викликало інтерес.

**Ключові слова:** Костянтин Симеонов; оперно-симфонічне диригування; партитура; інтерпретація

### Актуальність проблеми.

Оперно-симфонічне диригування відноситься до музичного виконання. Однак, коли про інших виконавців (інструменталістів, вокалістів) наукової літератури досить багато, про диригування її мало. Це пов'язано з тим, що, вважаючись виконавцем симфонії або опери, сам диригент не грає на оркестрових інструментах і не співає. Йому належить функція прочитання авторської партитури, пошук у ній образів і змісту, її інтерпретація. Ми описували феномен, що наукові дослідження в області диригування не передують, а йдуть за диригентською практикою і є вторинними по відношенню до неї. Тому об'єктом дослідження може бути творчий шлях знаменитих диригентів, їхні партитури, звукозаписи, спогади, міркування, висловлювання. На

підставі цього можуть бути виведені закономірності про творчий метод диригента. В якості такої фігури нами обраний оперно-симфонічний диригент Костянтин Симеонов.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Про творчий метод оперно-симфонічного диригента писали В. І. Рожок, О. Драган [4; 2]. У наших попередніх дослідженнях ми реконструювали біографію і творчий шлях Костянтина Симеонова. Ми також запропонували таке визначення творчого методу диригента – це сукупність уроджених і набутих якостей, засобів і прийомів диригента, які сприяють оптимальному виконанню його функції і носять на собі ознаки індивідуальності. Творчий метод реалізується на трьох етапах творчого процесу – кабінетної (домашньої) роботи диригента, репетиційний етап і концертне виконання твору (або звукозапис).



### Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.

Творчий процес у талановитого диригента не вкладається в схеми й алгоритми. Цей процес індивідуальний. Костянтин Симеонов був видатним диригентом, говорили про його школу, вчилися у нього. Зарахувавши його до низки «найвидатніших диригентів сучасності», Валерій Гергієв ставить риторичне питання: «Але як пояснити суть його неповторного обдарування?» [1].

**Мета статті.** Завдання цієї роботи полягає в тому, щоб досліджувати індивідуальні риси творчого методу К. Симеонова. У публікації зосереджуємося на кабінетній (домашній) роботі диригента, яка передуює виходу на репетицію, зокрема, на виборі твору для виконання і на роботі з партитурою. Маємо унікальну можливість – доступ до особистих партитур К. Симеонова з його позначками (з бібліотечними партитурами це неприпустимо). Позначки диригента в партитурах цінні і показують методи роботи маститого диригента з авторським текстом. Уперше будуть представлені нотні автографи диригента і проаналізоване їхнє значення.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** З природжених якостей диригента (музичний слух, почуття ритму, художній тип темпераменту) ми виділимо диригентську волю Костянтина Симеонова, що добре бачимо на представленій фотографії вольовим жестом. У цьому жесті авторитарність К. Симеонова, харизма, що примушувала виконавців йти за ним.

Первинною характеристикою будь-якого диригента вважаємо його школу, коли за спиною диригента виявляється досвід і досягнення його вчителів. У цьому сенсі освіта диригента була унікальною. З восьмирічного віку він виховувався у колишній Придворній співочій капелі на монументальних хорових зразках. Потім хорове відділення Ленінградської консерваторії, потім там же факультет оперно-симфонічного диригування у кращого диригента того часу Олександра Гаука. Тоді ж оперна практика у кращого оперного режисера того часу Івана Єршова. Отже, компетентність і досвідченість К. Симеонова були спадщиною музичних традицій того потужного середовища, в якому він виховувався з дитинства. К. Симеонов – яскравий представник ленінградської диригентської школи, що бере початок від «кучкістів», і це важлива його характеристика. М. Мусоргський був його ідеалом. Це епічність, народність, громадянськість.

Коли К. Симеонов визначався з вибором репертуару, він вибирав ті твори, що дозволяли йому найяскравіше реалізувати свій творчий потенціал, а також тим, як він розумів функцію диригента. Розважальна функція його не приваблювала. Функцію диригента він розумів як естетичне, етичне і громадянське виховання слухача.

К. Симеонов тяжів до творів великих форм, які дозволяють відтворити складну конфліктну драматургію. Його вабила програмна симфонічна музика. Він звичайно знав, що «Манфред» П. Чайковського створений на сюжет поеми Байрона, а «Франческа та Ріміні» – на сюжет із «Божественної комедії» Данте. Але немає впевненості в тому, що він прочитав ці літературні першоджерела. Цих книг немає на книжкових полицях диригента. Там переважають книги музичних критиків В. Стасова, Ц. Кюї, Б. Асаф'єва. К. Симеонов добре знав, як далеко від літературного першоджерела йде композитор, що він не стільки ілюструє літературне першоджерело, скільки використовує його для вираження вічно актуальних ідей і почуттів. Основним першоджерелом для диригента була партитура.

Після К. Симеонова залишилася багата колекція платівок – прекрасні виконавці (Л. Стоковський, С. Рахманінов), кращі світові оркестри, вітчизняні і закордонні звукозаписні фірми. Але це тільки для того, щоб ознайомитися з інтерпретацією твору певним диригентом або прослухати звучання певного оркестру. Сам твір К. Симеонов вивчав виключно внутрішнім слухом, переглядаючи партитуру.

Твір можна почути внутрішнім слухом, диригент немимуче відчуває свою причетність (чи ні) до цього твору. Прочитання авторського тексту індивідуальне. Це вже інтерпретація. Перед Костянтином Арсенійовичем у той момент завжди були олівці різного кольору. Прослуховуючи твір, він тут же робив позначки в партитурі, як він хотів, щоб це звучало. У архіві сім'ї Симеонових колекція таких партитур. Цікаво проаналізувати, над якими моментами авторського тексту диригент розмірковував і як він це вирішував.

Диригент вдома переглядав партитуру перед кожним виконанням і кожного разу з олівцем у руках. У його партитурах зустрічаються позначки олівцями різного кольору, по три кольори на одній сторінці (рис. 1):

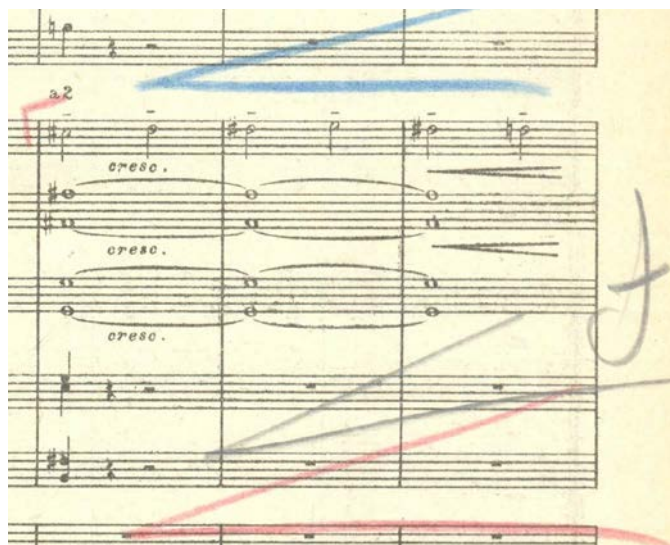


Рис. 1

Деякі позначки він розмашисто підтверджував, деякі відкидав (видно сліди гумки), або демонстративно закреслював (рис. 2), або сумнівався (ставив знак питання):



Рис. 2

Розчерки, зроблені в партитурі розмашистою рукою диригента, несуть на собі деяку вимогливість, викликають відчуття вольового симеонівського жесту. То диригент імперативно вимагає скрипкам грати на октаву вище, а при іншому «прослуховуванні» цього місця партитури тричі розриває авторські ліги у струнних (рис. 3):



Рис. 3



Диригент любив великі мазки. На рис. 4 він тричі замінює дві короткі протилежно спрямовані авторські вилки на одну імперативну вилку *crescendo* (і ставить штрих, «смічок униз» альтам на першу ноту після цього):

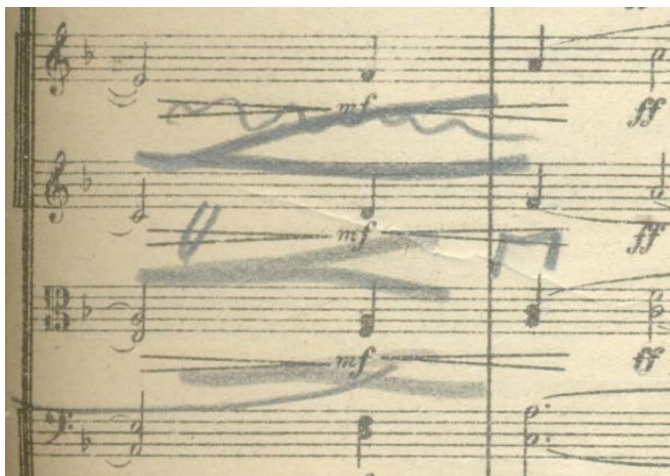


Рис. 4

Тобто, кожного разу при новому «прослуховуванні» партитури внутрішнім слухом диригент чув партитуру по-новому, шукав нові образи. Отже, інтерпретація для К. Симеонова ніколи не була кінцевою. Саме тому для поціновувачів диригента кожне виконання відомого твору буває цікавим. Часто це нове прочитання партитури.

Традиційно в партитурах використовуються італійські терміни (*vivace, maestoso, dolce*), які К. Симеонов поза сумнівом знав. Але чом би не писати рідною мовою, і Симеонов писав російською (рис. 5):

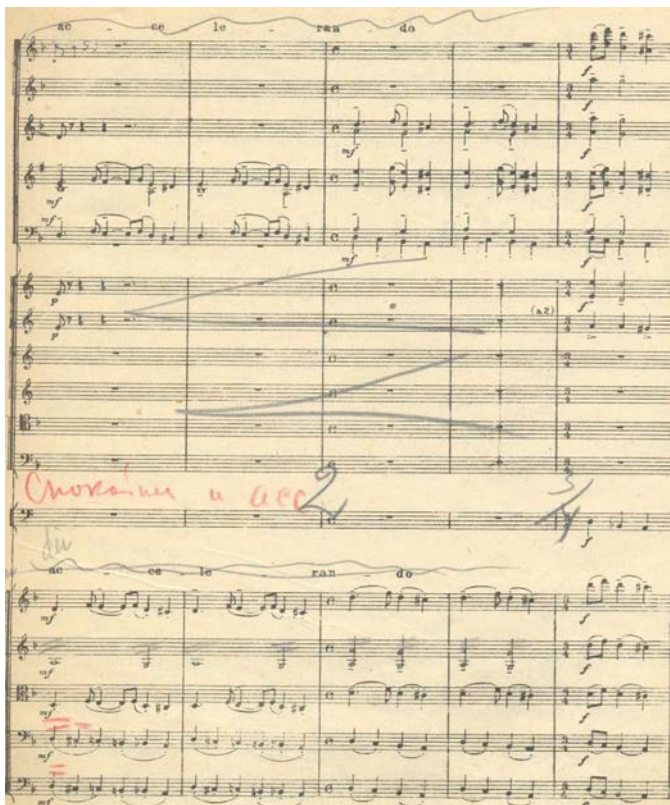


Рис. 5

Втручання диригента в темпи і звучність (агогіку, динаміку) не заперечується навіть охоронцями недоторканої авторської тексту. Є приклади, коли авторську зміну темпу диригент замінює зміною звучності. Схоже, що постійність ритму диригенту виявилась важливішою. Тоді він закреслює авторські *ritenuto* і *accelerando* і замінює їх позначками *diminuendo*, *crescendo* і *ff* (див. рис. 5; рис. 6).



Рис. 6

А яке ріано він просить в такті на рис. 7? Це таке, про яке він говорив «Дайте мені тільки запах звуку».

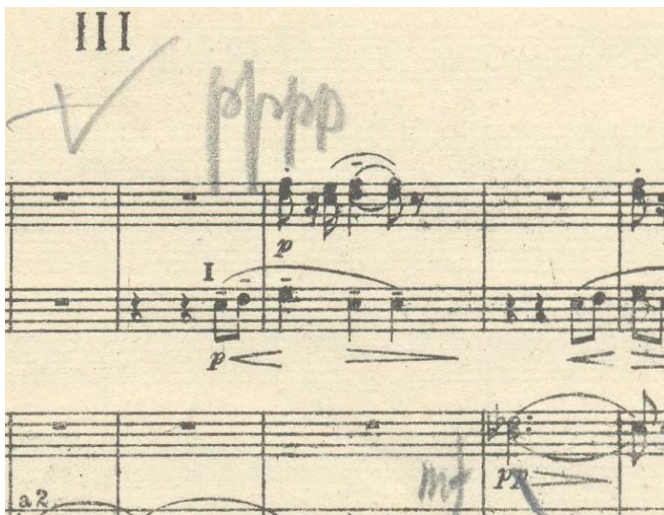


Рис. 7

Диригент дуже любив повільні «маестозні» темпи і говорив молодим диригентам, що повільніше грати важче, тому що повільні темпи потрібно наситити енергетикою. До темпів відносяться паузи і фермати. К. Симеонов був майстером пауз. А музичні стоп-кадри – майже винахід диригента. Він умів їх підготувати і наситити енергією. Як позначити їх у партитурі? Диригент ставить величезну фермату (рис. 8):

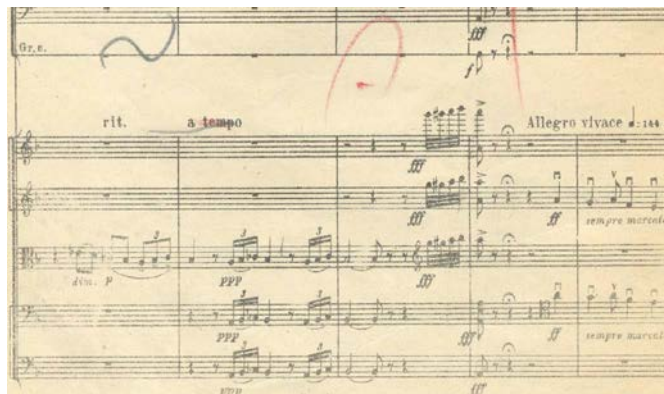


Рис. 8



Він ставить фермату навіть у середині такту (рис. 9):

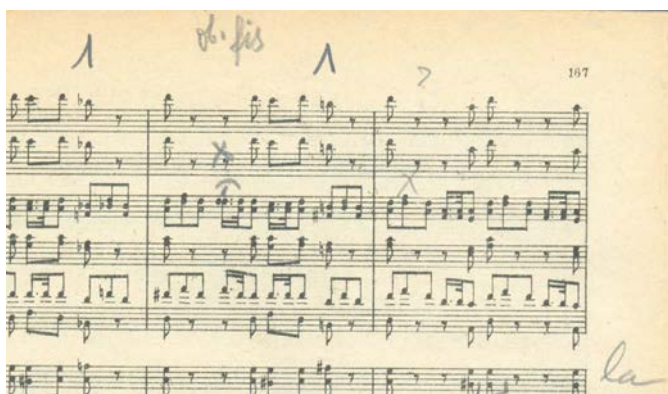


Рис. 9

Будь-який диригент приділяє увагу вертикалі партитури. К. Симеонов чудово знав оркестрові інструменти та їхні можливості. Одному молодому оперному композитору він сказав: «Запам'ятай, не мідь з'їдає голоси, а жирні баси струнних». І ось у партитурі диригента бачимо, що він прибирає партію віолончелей. Це тому, що в цьому місці він додав текст гобоям (йому здалося, що тут порожнеча в оркестровці). І для того, щоб крихка партія гобоя була чутна, він прибирає у класика (С. Рахманінова) звучання віолончелей на тремоло (рис. 10):

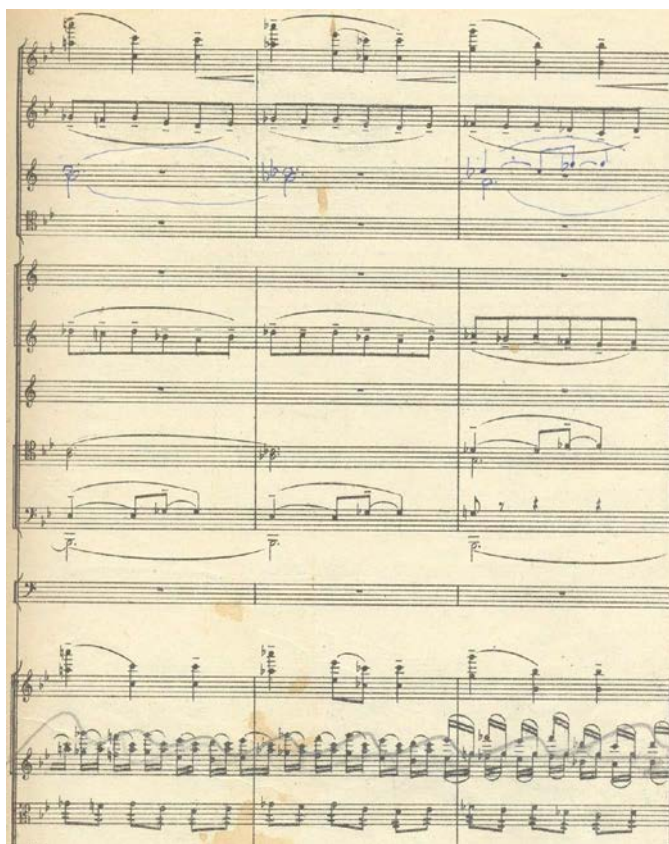


Рис. 10

Для створення музичного образу особливо важливі фразування і характер звуку (артикуляція). У струнній групі найбагатші можливості щодо виразності звучання,

тонкості й різноманітності відтінків звуку<sup>2</sup>. Буває, що «правильні» штрихи і зручність артикуляції призводять до монотонності скрипкового звучання. Тоді композитор ставить свої штрихи, але не завжди. Їх розставляє диригент. Але для цього потрібно добре знати можливості струнної групи. Іноді К. Симеонов ставив штрих протилежний від авторського. Музика із затакту грається смичком в основному вгору з тим, щоб сильна доля наступного такту виконувалася вниз. Але ось приклад на рис. 11:

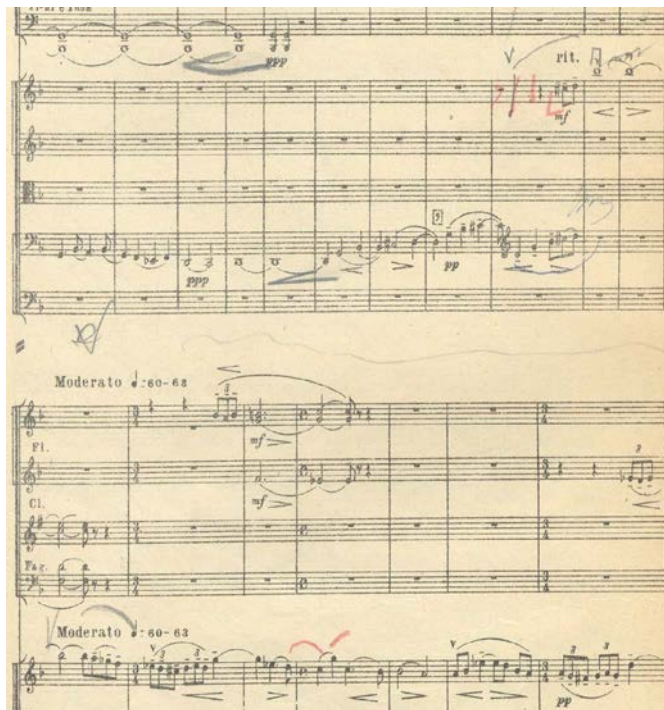


Рис. 11

К. Симеонов підписав затакт, заліговав його з першою нотою наступного такту, змінив її авторський штрих на протилежний. У результаті фраза основної теми, що звучала блідувато, зазвучала рельєфніше і виразніше. Диригент розставляє штрихи не лише смичковій групі, але й іншим. Так, у групі духових інструментів концертмейстер працює над розташуванням розтруба (у зал, уздовж оркестру, вгору, вниз). У диригента також знаходимо такі вказівки. Розташування розтруба вгору надає грі валторни патетичний характер (рис. 12):

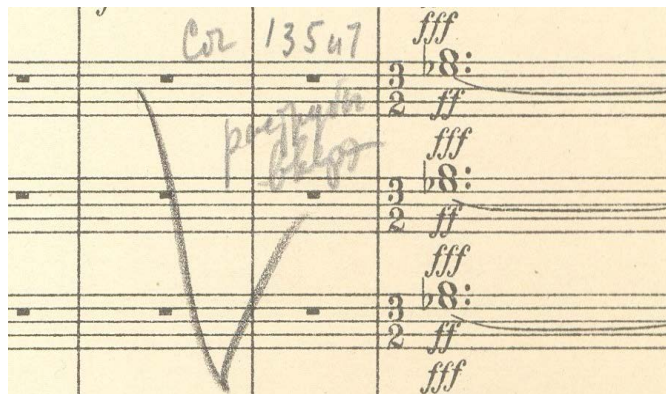


Рис. 12



Особливий вплив на фразування роблять ліги. К. Симеону більше подобалися довгі ліги (рис. 13):

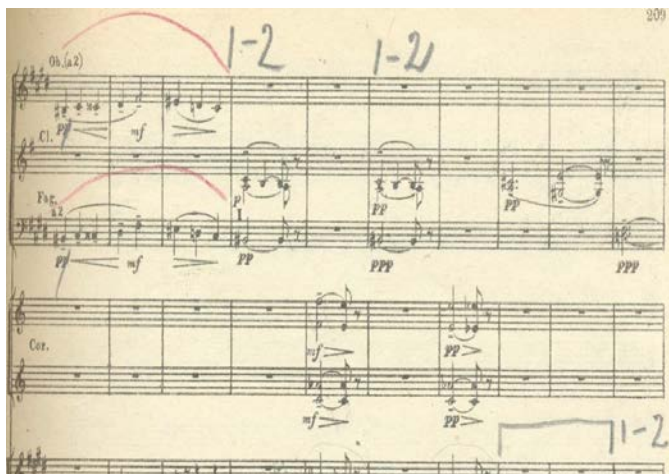


Рис. 13

Іноді розставлені диригентом ліги досить істотно змінюють авторське фразування. На рис. 14 цікавий приклад виконавського фразування, здійснений К. Симеоновим зміною авторської залігованості нот:



Рис. 14

Якщо за право диригента на динамічні і темпові зміни ніхто не сперечається, то у відношення оркестровки і купюр існують різні думки. Диригент, звичайно, як будь-який виконавець, не має права міняти ноти, написані автором. Але в партитурах К. Симеонova зустрічаємо дописи в авторський текст (рис. 15):



Рис. 15

Іноді він дописував цілу партію (рис. 16).



Рис. 16

Диригент чув не лише будь-яку фальш у звучанні оркестру, але й «чув» внутрішнім слухом друкарську помилку в партитурі (рис. 17):

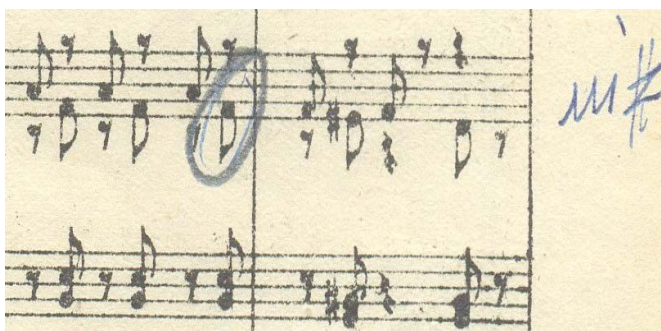


Рис. 17

Іноді він йшов на вилучення деякого інструменту (див. рис. 10).

«Будь-який диригент виконує твори Бетховена з ретушю Вейнгартнера або Малера. Проте, багато диригентів не наважуються внести жодних коректив в партитуру Скрябіна» (Кондрашин [3 с. 59]. Партитури Скрябіна дуже добре розроблені, оркестрова партія забезпечена різноманітними вказівками на характер звуку, на необхідний образ. На рис. 18 ретуш К. Симеонova в партитурі Першої симфонії Скрябіна:

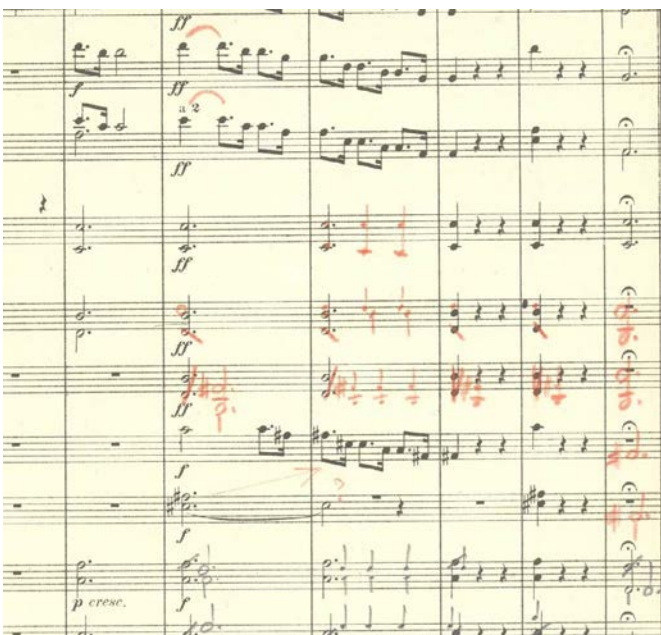


Рис. 18



У цьому автографі бачимо досить капітальне втручання К. Симеонова в оркестровку Скрябіна. Це перша симфонічна проба композитора. Він прагнув до використання колористичних ефектів оркестру. Струнну групу композитор розділив не на п'ять, а на одинадцять партій, потім на вісімнадцять. Гармонія ускладнювалася. Це дозволило композиторові створити більшу звучність. Мені важко припустити, чим керувався К. Симеонов, підписавши в партитуру Скрябіна так багато нот. Але за автографом бачимо, що диригент працював над цим місцем не раз. Спочатку він делікатно тонким олівцем вписав декілька нот. Потім вже іншим почерком додав акорди. Потім, можливо при наступному «прослуховуванні» партитури, цього здалося йому недостатньо. Він узяв червоний олівець і підписав Скрябіну все, що йому здалося потрібним. Можливо, хтось інший розгадає думки диригента. Так чи інакше, маємо такий автограф Костянтина Симеонова.

Перша Симфонія Скрябіна містить шість частин, причому шоста – це кантата для солістів (меццо-сопрано і тенора) і хорової fugи урочистого характеру на вірші самого Скрябіна. При першому ж знайомстві з партитурою М. Римський-Корсаков, О. Глазунов та А. Лядов в один голос сказали, що шоста частина незручна для виконання і категорично наполягали на переробленні вкрай важких і нездійсненних місць. Скрябін щось переробив, але потім затвердилася традиція виконання симфонії без цієї частини. В архіві К. Симеонова є партитура, у якій він попрацював над цією частиною і зробив її, на його думку, здійснюмою (рис. 19):



Рис. 19

У партитурі Третій, усіма улюбленій симфонії Скрябіна («Божественної поеми»), теж є позначки диригента. Є дописані окремі ноти, є введення нових партій. Скрябін прагнув до звучності, і диригент додав до партитури партію для ударного інструменту piatti (тарілки) (рис. 20, 21):



Рис. 20



Рис. 21

Композитор намагався використати колористичні ефекти оркестру, і диригент увів партію для ударного інструменту triangolo (трикутник) в парі з арфою (рис. 22):

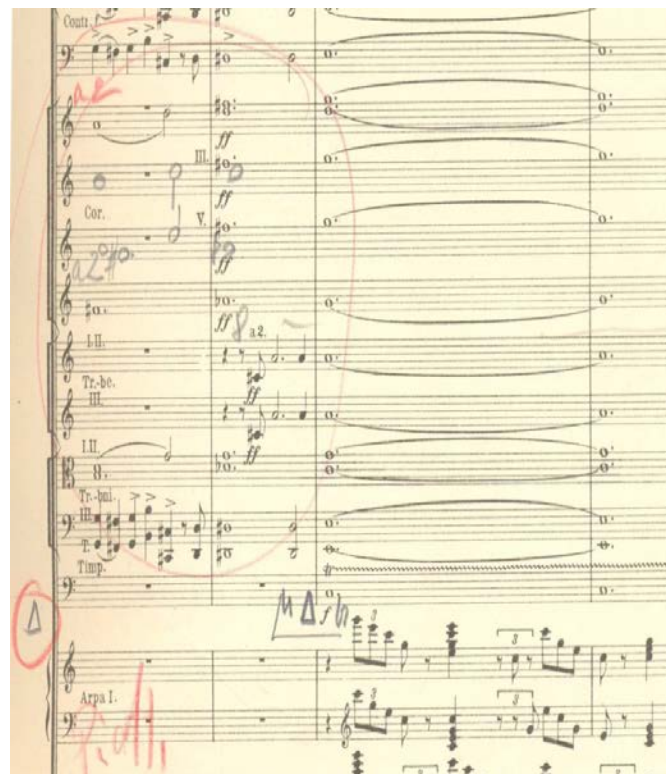


Рис. 22

Диригент рекомендує використати тремоло і «рвати ліги» (рис. 23):



Рис. 23

На рис. 24, 25, 26 те, що К. Симеонов вписав до партитури Першої симфонії Чайковського:



Рис. 24



Рис. 25



Рис. 26

Цікаво, що й Перша симфонія Скрябіна і Перша симфонія Чайковського відсутні в концертному репертуарі К. Симеонова і в архівах його звукозаписів. Диригент просто знайомився з цими творами. Це говорить про те, що виконавська ретуш була для нього чимось на зразок рефлексу диригента.

К. Симеонов приходив на репетицію добре підготовленим ретельною і довгою домашньою роботою.

**Результати дослідження.** Уперше опубліковані нотні автографи оперно-симфонічного диригента Костянтина Симеонова. Вони показують його роботу над авторською партитурою.

**Симеонова Ю. В. Оперно-симфонический дирижёр Константин Симеонов. Творческий метод дирижёра. Работа над партитурой.**

**А** Впервые опубликованы нотные автографы оперно-симфонического дирижёра Константина Симеонова. Они показывают его работу над авторской партитурой. Дирижёр считал возможным внедряться не только в темпы и звучность авторского текста, но также в оркестровку. Работа маститого дирижёра над авторской партитурой имеет большую ценность. Она показывает места в авторском тексте, которые вызвали у него вопросы и проблемы, а также то, как он их решал. При каждом новом исполнении произведения К. Симеонов читал партитуру по-новому, то есть интерпретация для него никогда не была конечной. Именно поэтому каждое исполнение дирижёром хорошо знакомого слушателям произведения всегда вызывало интерес.

**Ключевые слова:** Константин Симеонов; оперно-симфоническое дирижирование; партитура; интерпретация

**Simeonova Yu. V. Opera-Symphonic Conductor Konstantyn Simeonov. Creative Method of Conductor. Work with Score.**

**С** In this paper, musical autographs of opera and symphonic conductor Konstantin Simeonov are published for the first time. They presents his work over authorial score. A conductor believe a possible to work with not only rates and sonority of authorial text, but in orchestration, too. The work of great conductor with authorial score is in a large value. Paper shows places in authorial text that caused questions and problems for him and ways he decided them. At every new execution of work Konstantyn Simeonov read a score in a new way, interpretation for him never was eventual. For this reason, every execution of well acquainted to the listeners of work by a conductor are always in great interest.

**Key words:** Konstantin Simeonov; opera and symphony conducting; score; interpretation

**Висновки з даного дослідження.** Диригент вважав за можливе втручатися не лише в темпи і звучність авторського тексту, але й також в оркестровку. Робота маститого диригента над авторською партитурою має велику цінність. Вона показує місця в авторському тексті, які викликали в нього питання і проблеми, а так само те, як він їх вирішував. При кожному новому виконанні твору К. Симеонов читав партитуру по-новому, тобто інтерпретація для нього ніколи не була кінцевою. Саме тому кожне виконання диригентом добре знайомого слухачам твору завжди викликало інтерес.

**Перспективи подальших розвідок.** Творчий метод диригента – цікава, проте мало вивчена галузь диригентського мистецтва. А особисті позначки в партитурах таких майстрів, як Костянтин Арсенійович Симеонов – шлях до розуміння цього питання. Окрім того, аналіз цих партитур стане надзвичайно корисним як для молодих диригентів, що роблять перші кроки в освоєнні складних партитур, так і для диригентів із досвідом. Тому ця робота буде продовжена.

**Примітки:**

<sup>1</sup> Навіть тоді, коли він виступав на літніх відкритих майданчиках в Києві, його програми були серйозні, і ці концерти відвідували київські меломани абсолютно безкоштовно.

<sup>2</sup> Характер і виразність звучання у струнних забезпечується різними способами ведення смичка. Для цього в партитурі для струнних існує система так званих смичкових штрихів – п (вниз) v (вгору). Над штрихами в оркестровій групі в основному працює концертмейстер, особливо над «технологічними» штрихами, над раціональним використанням смичка і зручністю руху. Зазвичай штрих вгору відповідає crescendo, а вниз diminuendo. Теситурні зміни звучності здійснюються легко. Окрім «технологічних» штрихів є художні. Вони створюють своєрідне дихання, підйоми і спади фрази, підкреслюючи кульмінаційні точки, надають музиці виразність.

### Список використаних джерел

1. Гергиев В. А. Феноменальный мастер. Тема судьбы. Дирижер Константин Симеонов. Воспоминания современников. Письма. Материалы. СПб. 2002. С. 35–37.
2. Драган О. В. Поставь Ярослава Воцака в истории музыкального театра второй половины XX ст. *Часопис НМАУ ім. П. І. Чайковського*: [наук. журнал]. 2009. № 3. С. 59–68.
3. Кондрашин К. О дирижёрском искусстве. Л-М.: Советский композитор, 1970. 150 с.
4. Рожок В. І. Стефан Турчак: до проблеми творчого методу диригента. *Музичне виконавство*. Наук. вісник НМАУ ім. Чайковського. Київ, 1999. Вип. 2. С. 129–138.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 25.04.2018



# ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У МЕМОРІАЛЬНОМУ МУЗЕЇ-САДИБИ ЛЕОНІДА СМОРЖА

**А** Представлений практичний підхід до організації художньо-естетичного виховання творчої особистості засобами музейної комунікації в Меморіальному музеї-садибі філософа й колекціонера опішненської кераміки Леоніда Сморжа. Запропонований підхід забезпечує виявлення специфіки проведення гончарських майстер-класів, інших освітньо-виховних і культурно-мистецьких заходів на базі Музею-садиби.

**Ключові слова:** музейна комунікація; культурно-мистецькі заходи; гончарство; дитяча іграшка; ліплення; квест-конкурси; майстер-класи; колекція; творче мислення

**Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.** Розвиток людського суспільства, безумовно, залежить від рівня загальнокультурного виховання особистості, її активної духовно-моральної та естетичної позиції, способу життя. Музейне середовище, музейна комунікація має величезний потенціал у вирішенні завдань естетичного виховання та активізації творчих здібностей особистості, але внаслідок нерозвиненості соціальних механізмів залучення до світу прекрасного, браку ефективних методик формування вмінь і навичок жити за законами краси, значна кількість людей не має відповідних морально-естетичних орієнтацій і потреб дотримуватися національно-культурних традицій.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Про суспільне призначення мистецтва та розвиток естетично-художньої культури в епоху науково-технічного прогресу писав доктор філософських наук, професор Леонід Сморж. Йому належить і монографія «Гончарівна (одержима керамікою)», де вчений продовжив цю тему. У цій роботі він назвав також основні принципи гончарської етнопедагогіки.

Значення музею в сучасному суспільстві та роль засобів музейної комунікації розкрив у своїй праці «Загальна музеологія» австрійський музеолог Фрідріх Вайдахер. Інші зарубіжні та вітчизняні вчені також працюють над цією проблемою, оскільки значну роль у формуванні духовної культури людини може відігравати музей, який відрізняється від інших освітніх центрів демократичністю та здатністю виховного впливу на всі категорії і групи населення [4, с. 484].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** В українському суспільстві, на жаль, ще зберігається певна дистанція, відчуження музеїв від суспільства. Музейна діяльність спрямовується в основному на формування та дослідження колекцій, а питання контакту з аудиторією займає другорядні позиції, обмежуючись екскурсійною діяльністю. Наша стаття стосується конкретних напрацювань, спрямованих на вдосконалення форм і методів взаємодії музею та аудиторії.

**Метою статті** є розкриття значних виховних можливостей музейного середовища щодо формування творчої особистості, активність якої проявиться як у сфері праці, так і у сфері дозвілля.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Мистецтво з його унікальними можливостями цілісного впливу на особистість є не тільки джерелом естетичного виховання, а й універсальним засобом творчого розвитку, воно допомагає глибше пізнати себе, свій внутрішній світ, спонукає до самовдосконалення. Саме мистецтво, з його чи не наймогутнішою силою емоційного впливу на свідомість і підсвідомість людини, має розглядатися не тільки як джерело художнього виховання, а й формування емоційно-естетичної культури. Всебічний, повноцінний і грамотний розвиток суспільства можливий лише за умови присутності в його процесах культурно-мистецького аспекту. Виняткову роль в естетичному вихованні молодого покоління відіграють предмети естетичного циклу (малювання, співи, музика) у закладі загальної середньої освіти, спеціалізованій художній школі, будинку дитячої та юнацької творчості, закладі культури тощо.

Організація та зміст художньо-естетичного виховання творчої особистості можливий також засобами музейної комунікації, яка є визначальним складником діяльності музею. Здатність автентичних матеріальних об'єктів, тобто музеалій, «говорити», бути свідченнями визначає її особливості. Різноманітні напрямки музейної комунікації можуть бути реалізовані в музейних експозиціях та у здійсненні на їхній основі освітньо-виховних заходів. За твердженням відомого музеолога Фрідріха Вайдахера, музейну експозицію треба розуміти як повідомлення, а музейні фонди є основою комунікативної роботи музею, адже й автентична експозиція, й організовані на її базі освітньо-комунікативні проекти неможливі без багатих, науково атрибутованих, ретельно вивчених і збережених колекцій.

Зібрання Меморіального музею-садиби філософа й колекціонера опішненської кераміки Леоніда Сморжа налічує понад 1500 експонатів. У ній біля 700 унікальних авторських глиняних виробів відомих гончарів Опішного: Івана

Білика, Михайла Китриша, Гаврила та Миколи Пошивайлів, Григорія Тягуна, Василя Омеляненка, Трохима Демченка, Олександри Селюченко, оздоблених неповторною мальовкою славетних малювальниць: Явдохи Пошивайло, Зінаїди Линник, Параски Біляк, Поліни Сиси та ін. Основу експозиції музею-садиби складає найбільша в Україні приватна колекція опішненської кераміки, яка впродовж 1960–1990-х років була сформована відомим українським ученим, доктором філософських наук, професором Леонідом Смержем (1927–2009) та передана Музею-заповіднику 2009 року.

Кожного року Музей-садибу відвідує велика кількість екскурсій з України та з-за кордону. Гостей чекає не тільки огляд експозиції, а й цікаві вікторини, ігри, квест-конкурси, майстер-класи опішненських гончарів і малювальниць. Для Е-літньої академії гончарства вже кілька років поспіль проходить нічна екскурсія, що являє собою яскраве театралізоване дійство. Для учасників Міжнародних молодіжних гончарських фестивалів також готуємо відповідну програму. Вивчаємо з молодшими школярами колядки, щедрівки, влаштовуємо «водіння кози» за народним звичаєм, «проводі зими» на Масниці, готуємо свято вишиванки. Зазвичай діти задоволені, бо самі стають учасниками незвичайного дійства. Для творчої молоді проводимо літературні вечори, де вони можуть прочитати власні твори, а також послухати вірші Леоніда Смержа та запрошених літераторів.

Та найбільше діти звичайно ж люблять працювати з глиною, тому бажаючих навчитися ліпити дитячу іграшку завжди багато. На майстер-класи приходять як місцеві дітлахи, так і вихованці Полтавського обласного дитячо-юнацького оздоровчого табору «Еколог». До учасників майстер-класів часто приєднуються туристи, що приїздить на екскурсії.

Метою таких заходів є:

- упровадження традиційних методик в індивідуальній творчій роботі;
- гармонійне поєднання різних технік і методик ліплення з глини;
- формування творчих здібностей учасників майстер-класів;
- виховання шанобливого ставлення до народних традицій, національної свідомості, формування естетичного смаку, популяризація гончарства.

Щоб майстер зміг приділити увагу кожному, кількість учасників не повинна перевищувати 15–16 осіб. Тривалість заняття, що проходить серед зелені на свіжому повітрі, – 1–2 академічні години. Наставниками в цій нелегкій справі зазвичай стають опішненські гончарі. Серед них талановита гончарка Ніна Дубинка, колишня учениця Олександри Селюченко, Михайла Китриша, Володимира Нікітченка, яка має вже досить великий досвід за плечима і вміє прекрасно спілкуватися з дітьми. Кілька років поспіль на волонтерських засадах Ніна Дмитрівна проводила майстер-класи з ліплення глиняної іграшки у Меморіальному музеї-садибі філософа й колекціонера опішненської кераміки Леоніда Смержа. Майстриня завжди ретельно готу-

валася до занять. Виготовляла заздалегідь кілька зразків глиняної іграшки, які потім демонструвала учням. Завжди приносила із собою кілька стек, якими зазвичай користуються майстри глиняної іграшки. Розповідала не тільки те, якими користуватися, а й те, як їх можна виготовити. Під час заняття Ніна Дубинка крок за кроком детально розповідала, які маніпуляції треба виконувати з глиною, пояснюючи чому саме так необхідно робити. Скажімо, чому іграшка має бути порожньою всередині, чому треба добре вимішувати глину перед роботою та ще багато іншого знає не кожен новачок.

Проводила майстер-класи з ліплення глиняної іграшки у Меморіальному музеї-садибі філософа й колекціонера опішненської кераміки Леоніда Смержа й гончарка з Миських Млинів Галина Куцїй (1937). Галина Володимирівна належить до опішненського роду гончарів Сердюків. Глиняну іграшку почала ліпити ще в дитинстві. Багато років працювала на заводі «Художній керамік». Крім того, як виготовити ту чи іншу іграшку з глини, діти почули від неї багато приказок та історій із життя гончарів.

Популярними у Музеї-садибі є родинні майстер-класи. Адже перші уроки спілкування з глиною в гончарських родинях за традицією майбутні майстри отримували в ранньому дитинстві [2, с. 111]. Майстер-клас «Від батька до сина» у Музеї-садибі проводив відомий опішненський гончар Олександр Шкурпела (фото 1) зі своїми синами Андрійком та Миколою, майстер-клас «Дерево життя» – гончарка Лідія Запорожець (фото 3-4) із донькою Вікторією Заліською, вчителем гончарства Державної спеціалізованої художньої школи-інтернату «Колегіум мистецтв у Опішні» I-III ступенів імені Василя Кричевського та онуком Віталієм Заліським. Дітям дуже цікаво, коли їхніми наставниками виступають ровесники, що вже мають певний досвід і вміння.

**Результати дослідження.** Під час майстер-класів виховується шанобливе ставлення до народних традицій, національної свідомості, формуються естетичні смаки. Робота з глиною розвиває дрібну моторику рук дитини, а також її уяву, творче мислення. Виліпивши півника-свистунця чи рибку, малюк починає відразу бавитися іграшкою. Оживляє її в своїй уяві. Тоді ми разом з дітьми намагаємося скласти кумедні чи повчальні казки про їхніх глиняних героїв.

**Висновки наукового дослідження.** Майстер-клас у Музеї-садибі – це для дитини прекрасна нагода не тільки познайомитися з народним мистецтвом, здобути певні теоретичні знання з гончарства, а й поспілкуватися з народними майстрами, випробувати свої сили, відчутти глину на дотик й побачити себе в якості митця. Адже важливими в навчанні декоративно-ужиткового мистецтва є питання значення традицій у народному мистецтві, їхньої ролі в передаванні майстерності від покоління до покоління, оволодіння певними традиційними художньо-технологічними прийомами, творчого характеру ручної художньої роботи, ролі особистості майстра в народному мистецтві, традиційних ремесел та їхнього зв'язку із природою. Для творчої природи природа завжди є джерелом натхнення.

Усе, що приковує погляд, дивуючи красою, в руках дитини відразу повторюється в глині: птах, квітка, тваринка... «Перед красою кожна дитина така, якою вона є насправді, під впливом краси вона стає такою, якою вона повинна бути. Коли дитина опиняється віч-на-віч з природою, коли перед нею відкривається світ дивних речей – дайте волю дитячим вчинкам, саме через вчинки ви найкраще зможете спостерігати, як сприймає навколишній світ кожна

дитина, що вона бачить, як думає» – писав педагог Василь Сухомлинський [3, с. 45].

**Перспективи подальших розвідок.** Розкриття методів організації та змісту художньо-естетичного виховання творчої особистості засобами музейної комунікації має широкі перспективи, оскільки розкриває значні пізнавальні та виховні можливості музейного середовища. Це значне поле досліджень, яке спонукає до співпраці педагогів, музеологів, мистецтвознавців, психологів та етнографів.

### Фотоматеріали



Фото 1. Майстер-клас із гончарем Олександром Шкурпелю та його синами в Меморіальному музеї-садибі філософа й колекціонера опішненської кераміки Леоніда Смержа. Міські Млини, Полтавщина. Липень, 2016.

Фото Тараса Пошивайла



Фото 2–3. Майстер-клас з гончарською родиною Запорожців-Заліських у Меморіальному музеї-садибі філософа й колекціонера опішненської кераміки Леоніда Смержа. Міські Млини, Полтавщина. Липень 2015.

Фото Тараса Пошивайла

### 📖 Список використаних джерел

1. Вайдакер Фрідріх. Загальна музеологія. Львів: Літопис, 2005. 632 с.
2. Смерж Л. О. Гончарівна (одержима керамікою): монографія. Опішне: Українське Народознавство, 2004. 304 с.

3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 2. 668 с.
4. Ягудина Р. И. Эстетическое воспитание учащихся средствами музейной педагогики. *Молодой учёный*. 2012. № 4. С. 484–486.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 03.04.2018

**Зубань В. Г. Организация и содержание художественно-эстетического воспитания творческой личности средствами музейной коммуникации в Мемориальном музее-усадьбе Леонида Смержа.**

**А** Представлен практический подход к организации художественно-эстетического воспитания творческой личности при помощи средств музейной коммуникации в Мемориальном музее-усадьбе философа и коллекционера опошнянской керамики Леонида Смержа. Предложенный подход обеспечивает выявление специфики проведения гончарских мастер-классов и других культурно-массовых мероприятий на базе Музея-усадьбы.

**Ключевые слова:** музейная коммуникация; культурно-массовые мероприятия; гончарство; детская игрушка; лепка; мастер-классы; квест-конкурсы; коллекция; творческое мышление

**Zuban V. H. Organization and Content of Art and Aesthetic Education of a Creative Person by Means of Museum Communication at the Memorial Museum-Estate of Leonid Smorz.**

**S** The paper presents practical approach to the organization of art and aesthetic education of creative person by means of museum communication at the Memorial Museum-Estate of the philosopher and collector of Opishnya ceramics, L. Smorz. The proposed approach provides identification of the specifics of conducting pottery master classes, other educational, cultural and artistic events based on the Museum-Estate.

**Key words:** museum communication; cultural and artistic events; pottery; child's toy; clay modeling; quest games; master classes; collection; creative thinking





УДК 372.878:784.12



Шнуренко Т. В.

## ОСОБЛИВОСТІ ПОСТАНОВКИ НАРОДНОГО ГОЛОСУ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

**А** Присвячується вивченню й опису основних особливостей постановки народного голосу, а саме: педагогічним нюансам даного процесу. Дана мета передбачає актуалізацію завдання не тільки технічного вдосконалення голосового (вокального) апарату, але також чуттєвості, притаманної народним пісням і фольклору, адже він нерозривно пов'язаний із повсякденним життям людини. Таким чином, педагогу варто враховувати фактор, з якого він виходить при навчанні студента народному співу: чи то це регіональна специфіка, чи то – жанрова, відповідно. Народна виконавська майстерність залежить від традиції, а також від локальності пісенних манер.

**Ключові слова:** народний голос; постановка голосу; вокальна педагогіка; музичне виконавство; голосовий апарат

**Актуальність проблеми.** Становлення майбутнього виконавця народного вокалу – складний процес, обумовлений наявністю тісного взаємозв'язку між формуванням цілісної особистості та професійною компетентністю того, хто навчається. Нині проблема навчання народному співочому мистецтву залишається актуальною. Це пов'язано з тим, що навчання такому співу, як правило, починається ще в дитинстві, зазвичай в установах додаткової освіти, й триває у віці, коли співак переходить до професійного освітнього закладу. У таких співаків уже присутній емпіричний досвід у вокальному мистецтві. Найчастіше до музичних училищ приходять виконавці з різними здібностями. Добре відомо, що кожен студент має особливі голосові та слухові дані, темброві характеристики голосу, має певну теоретичну музичну підготовку, а також власну мотивацію до навчання й особисті музичні вподобання. Як показує педагогічна практика, дуже часто учні переходять на наступний освітній рівень зі сформованими дефектами у звучанні голосу. Це наштовхує на розуміння важливості саме педагогічної компоненти у постановці народного голосу. Викладач має уявляти, планувати й контролювати всі етапи навчання співу, вміти визначати, яка саме музична дія відбувається правильно, де допускаються помилки і як досягти поставленої мети.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Народний спів і фольклор є джерелом пам'яті та її сховищем. Це обумовлює звернення численних розвідок до проблематики народного вокалу. Дослідження найчастіше стосуються народної манери співу, формування професійних педагогічних компетентностей у контексті народного вокалу, постановки голосу взагалі та народного голосу зокрема, а також вокально-виконавської майстерності народних співаків. Серед дослідників треба особливо виокремити внесок

Є. В. Бакликової, Л. Г. Горлової, П. П. Дуки, Р. Р. Заседаєлева, Н. Р. Кондратенко, Ю. Б. Лаврової, О. В. Півницької та С. В. Щербініної.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.** Можна констатувати недостатній рівень дослідженості народної манери співу, оскільки й досі залишається необхідність звернутись до питань, пов'язаних із вокальною педагогікою та методикою народної манери співу.

Зважаючи на вищезазначені лакуни у досліджуваній тематиці, головною метою даного дослідження є висвітлення педагогічного аспекту постановки народного голосу. Важливо окреслити факт пов'язаності народної манери вокалу та специфіки розвитку голосового (вокального) апарату. Головна задача на початковому етапі навчання – це фізичний розвиток голосових даних виконавця на основі тренування дихальних органів й осмислення законів акустики, освоєння та практичне закріплення правильної співочої установки, вдосконалення найголовніших вокальних навичок і засвоєння техніки відкритого звукоутворення.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Пісенний фольклор, як відомо, завжди був і залишається невід'ємною частиною соціокультурного контексту, особливо враховуючи його роль у музичній культурі. У той же час інтерес до національного пісенного фольклору та педагогічного керівництва процесом його осягнення учнями досить високий як в Україні, так і в інших країнах. Вивчення й узагальнення такого досвіду показало, що проблема ця знаходить різні педагогічні рішення. У процесі звернення виконавців до пісенного фольклору намітилися два основних підходи до його освоєння: автентична та концертно-сценічна манера.



Дослідники народної творчості неодноразово звертали-ся до питання постановки народної манери співу. Вивчення даної проблеми продемонструвало, що багато питань вимагають докладного пояснення і розгорнутого обґрунтування. Одним із головних питань автентичної і концертно-сценічної манер є питання про так званий звуковий ідеал: в автентичній манері співу, з урахуванням різноманіття народних традицій, такого поняття не існує взагалі, в той час як у концертно-сценічній цьому явищу надається великого значення. Значну роль тут грає питання постановки голосу: «Поставлений голос відзначається звучністю, підвищеною гучністю, широтою звуковисотного діапазону, тембровим багатством, чіткістю вимовляння слів, низькою стомлюваністю. Методика постановки голосу для різних видів співу й мови не однакова, хоча й спирається на загальні принципи використання дихання, резонаторів, артикуляційних органів» [3, с. 148]. Голос можна визначити як своєрідний музичний інструмент, найдавніший, але й найвразливіший. Більше того, за висловом Р. Заседателева, «співак залишається рабом... анатомічної будови певних частин його апарату» [4, с. 109].

Як зазначає Є. В. Бакликова [1], народна пісня й народна манера співу, поряд із мовою етносу, постають найважливішими складовими народної культури. Автентичний напрям в освоєнні народнопісенного матеріалу характеризується розглядом народних пісень як самостійної художньої цінності. У цьому випадку на перше місце виходить осягнення учнями інтонаційної природи народної пісні, її багатоваріантності, розкриття художнього образу й засобів художньої виразності, властивих народній музичній культурі.

У свою чергу, в руслі цього напрямку можна виділити два основні підходи до навчання народному вокалу. Перший із них передбачає освоєння народної пісні без спрямованості на поглиблене вивчення однієї або декількох регіональних традицій. Тобто, тут не враховується територіальний фактор і факт локальної відмінності фольклору. Серцем цієї концепції-підходу є «освоєння учнями народнопісенної спадщини без урахування специфіки народнопісенного інтонування, але й у народній манері звуковидобування» [7, с. 125]. Характеризуючи даний підхід до освоєння пісенного фольклору, треба відзначити різні жанри традиційної культури. Це примовки, приказки, загадки, лічилки, надокучливі казки, мовчанки тощо. При цьому навчальний матеріал побудований, головним чином, з урахуванням народного календарного циклом, характерним для української традиції (що є природним для народних пісень, виконання яких було прив'язано до сезону, свят чи визначних подій).

Другий підхід до осягнення народної манери співу в рамках автентичного напрямку спрямований на навчання учнів конкретній народнопісенній традиції. У доробку музичних педагогів цей підхід набуває особливого значення з огляду на наявність в Україні багатства фольклорних традицій зі своїми, властивими лише їм, стильовими особливостями. Ось чому до розроблення методики освоєння учнями певної народнопісенної традиції, від якої залежить й постановка голосу, звертаються нині багато педагогів. «Співати точно

як народ – по строю й за характером інтонування, копіюючи зразок народного виконання в його діалектному варіанті» [1] – це твердження може бути взяте як головний девіз виконавців і музичних ансамблів, що розвиваються у цьому напрямі.

Звернімося нині безпосередньо до особливостей вокального апарату виконавця. Крім анатомічних, фізіологічних і психологічних особливостей кожного, хто навчається співу, важливо враховувати також можливості впливу мистецтва на емоційну сферу виконавця у співочому процесі. Під час занять вокальний педагог аналізує техніку учня, подумки уявляючи роботу його голосового (вокального) апарату. Під час співу учень одночасно чує свій голос, отримує уявлення про роботу голосового апарату, відчуває різні вібраційні явища, бачить артикуляційні рухи [2, с. 123].

Важливу роль у розвитку вокальних даних співака-учня грають особисті якості викладача. Поряд із високим професіоналізмом викладачеві необхідно володіти професійним тактом – тим, що можна узагальнити словосполученням «педагогічна культура». Якщо студент проявляє навіть незначні досягнення й демонструє нехай і середні результати в освітньому процесі, необхідно похвалити, відзначити його зусилля, що може забезпечити стійку мотивацію до вокальної діяльності. Необхідно зазначити, що у рамках таких дисциплін, як, наприклад, «Постановка народного голосу», деяких учнів рекомендується оцінювати не за кінцевим результатом, а у поточному процесі засвоєння необхідних виконавських навичок. Викладач повинен своїм особистим прикладом демонструвати любов до народного співу, радість і задоволеність своєю професією. У такому випадку учень досягне визначних результатів, які обов'язково є плодом копіткої співпраці з викладачем, а також маленьких щоденних досягнень на шляху до висот народно-співочої майстерності [6].

Вище було зазначено про декілька факторів, які впливають на постановку народного голосу. Звернемося до першого фактору, а саме: до регіонально-стильових особливостей (ознак) самої народної пісні. Виконавець пісень традиційної культури повинен розуміти й знати, що традиційний спів, як відомо, існує лише в конкретних діалектах. При цьому кожна співоча традиція згідно зі своїми неписаними, але стійкими законами, має свій набір бажаних пісенних жанрів, свою емпіричну класифікацію пісенного матеріалу, що супроводжується власною термінологією, яка, відповідно, варіюється за діалектами, а також свій співочий стиль, діалектну фонетику, лексику й синтаксис, діалектні риси пісенного мотиву. Ідеальною умовою навчання у такому випадку є живе спілкування студентів (учнів) із діалектним середовищем, де існує та чи інша пісня. Якщо ж немає такої можливості, необхідно організувати багаторазове прослуховування діалектних фонозаписів. Нехтувати діалектним співом означає позбавляти народний спів істотних ознак, характерності, специфічності, за якою й упізнається регіональна пісня та манера співу.

Другий фактор, про який необхідно зазначити, – це жанрова специфіка народної пісні. Для розуміння образного

змісту творів народної музики та їхньої ролі у житті народу необхідно знати їхню жанрову природу. Відтак, жанрова природа пісні складалася завдяки кільком чинникам: обставинам, за яких вона виконувалася (під час обряду, життєвої події, яка мала значення у контексті роду чи душевних переживань тощо), словесному змісту й музичній структурі, також соціальному статусу [8, с. 164, 166]. Відповідно до кожного народнопісенного жанру потрібен свій режим співочої фонації, свої виконавські прийоми. Наприклад, особливості артикуляції, співоче дихання, способи виконання, якість звуку трудових приспівків, календарної та танцювальної пісень сильно різняться між собою. Струнами вокалу є голосові зв'язки. Правильне дихання та голосоведіння – основи вокального вдосконалення.

Вищеозначене стосується лакун, які потребують реформування, але відзначимо, що «система додаткової музичної освіти сьогодні сприяє мотивації педагогів до пошуку шляхів власного розвитку та удосконалення освітнього процесу» [5, с. 39], особливо в умовах реформ і змін, часто спрямованих на примітивізацію освіти в цілому.

**Висновки з даного дослідження.** Таким чином, народно-співоча освіта перебуває у стані глибоких еволюційних перетворень: ведеться активна науково-дослідницька практична (педагогічна) робота в області народного музичного мистецтва. Крім цього, у світлі сучасних вимог до підготовки народних співаків переживають зміни також структура та зміст освітнього процесу, а до навчально-педагогічної практики впроваджуються нові методичні розробки та методологічні підходи. Відтак, специфікою підготовки майбутнього виконавця народної пісні є те, що, з одного боку, у студента (учня) відбувається становлення вокально-виконавської майстерності, формуються навички сольного, ансамблевого та хорового співу, а з іншого – для майбутньої професійної діяльності студента необхідно мати високий рівень вокальної культури, що виражається у знанні української історії та народнопісенної культури. Тому навчання народному співу має зберігати індивідуальну зорієнтованість. Очевидно прослідковується нерозривний зв'язок народної музики з обрядовими діями, танцювальними рухами. Осягаючи певні манери народного співу, у процесі постановки народно-

го голосу викладача має звернути увагу студента також на національні костюми, що побутують в автентичному виконавстві, пластику рухів, поведінкову специфіку тощо. Усе перераховано виступає важливим чинником професійного становлення народнопісенного виконавця. Із цим пов'язана також тенденція розповсюдження в освітніх закладах різноманітних міждисциплінарних курсів.

**Перспективи подальших розвідок.** Проблема інтерпретації фольклору в наш час набуває все більш насущний характер. Спостерігається активний пошук оригінальних форм утілення пісенного фольклору на концертній естраді, аж до джазових імпровізацій на народні теми-наспіви. Подібний досвід уже є у світовій музичній практиці. Відзначимо також зростаючу роль пісенної естради в нашому суспільстві та її вплив на музичну культуру. До теперішнього часу музична естрада, особливо такі її різновиди, як джаз і рок, радикально вплинула на найрізноманітніші жанри музичного мистецтва, тому багато академічних і фольклорних жанрів у своєму виконанні використовують джазову й рокову стилістику.

#### 📖 Список використаних джерел

1. Баклыкова Е. В. Народная манера пения. Основные принципы. URL: <http://musicteachers.at.ua/publ/2-1-0-44>.
2. Горлова Л. Г. Формирование профессиональной компетентности педагога на фоне комплексного подхода к проблемам вокального обучения. *KANT*. 2012. №3. С. 122–124.
3. Дука П. П. Постановка голоса: техника мови та фізіологія співу. *Нова педагогічна думка*. 2014. №1. С. 147–149.
4. Заседатели Р. Р. Научные основы постановки голоса. Москва: Либроком, 2013. 120 с.
5. Кондратенко Н. Р. «Постановка голоса» у начинающих вокалистов в условиях реализации Федеральных государственных тренировок. *Педагогическое образование в России*. 2015. №8. С. 35–40.
6. Лаврова Ю. Б. Компоненты учебного процесса дисциплины «Постановка народного голоса» в обучении будущего исполнителя народно-певческого искусства. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/komponenty-uchebnogo-protsessy-distipliny-postanovka-narodnogo-golosa-v-obuchenii-budushego-ispolnitelya-narodno-pevcheskogo>.
7. Ливницкая О. В. Основные подходы к обучению народному пению в отечественной педагогике. *Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование»*. 2015. №1. С. 123–132.
8. Щербинина С. В. Вокально-исполнительское мастерство народных певцов. *Педагогическое образование в России*. 2013. №1. С. 163–167.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 30.04.2018

#### Шнуренко Т. В. Особенности постановки народного голоса: педагогический аспект.

Ⓐ *Посвящается изучению и описанию основных особенностей постановки народного голоса, а именно: педагогическим нюансам данного процесса. Данная цель предполагает актуализацию задачи не только технического совершенствования голосового (вокального) аппарата, но также чувственности, присущей народным песням и фольклору, ведь он неразрывно связан с повседневной жизнью человека. Таким образом, педагогу стоит учитывать фактор, из которого он исходит при обучении студента народному пению: то ли это региональная специфика, то ли – жанровая, соответственно. Народное исполнительское мастерство зависит от традиции, а также от локальности песенных манер.*

**Ключевые слова:** народный голос; постановка голоса; вокальная педагогика; музыкальное исполнительство; голосовой аппарат

#### Shnurenko T. V. The Folk Voice's Inhale: Pedagogical Aspect.

Ⓑ *The paper is devoted to the study of such voice's inhale specifics as pedagogical nuances of this process. Most of the voices are not perfect, and in order to make strings of the oldest musical instrument – a human voice – suitable for the optimal performance of folk-verse repertoire, person needs technical perfection of his/her vocal apparatus, but also the sensuality inherent in folk songs and folklore, since it is inextricably linked with the everyday life of a person. The folk style of execution depends on a regional factor, local traditions; those determine the peculiarities of folk vocal performance. Folk vocal performance should be in focus of the teacher attention because the voice in this context depends on the factor in the heart of the direction of training the singer.*

**Key words:** folk voice; voice's inhale; vocal pedagogy; musical performance; vocal apparatus



## ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІГРОВИХ РУХІВ БАНДУРИСТА

**А** Досліджується еволюція наукової думки щодо проблем анатомо-фізіологічної та психофізіологічної шкіл, що є засадничими у формуванні бандурної виконавської майстерності. Підготовка бандуристів розглядається як психофізіологічний комплекс, задіяний у процесі звукоутворення, зумовлений художньою ідеєю, стилем, образною сферою музично твору.

**Ключові слова:** бандурне виконавство; ігровий рух; психофізіологічні особливості; виконавський апарат

**Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.** Упродовж XIX–XX ст. бандурне мистецтво стало виразником національної ідеї, що сприяло національній самоідентифікації та розвитку української культури. Бандура нині на найвищому щаблі жанрово-стильових модифікацій: від традиційно-фольклорного, через академізм – до популярно-джазового розмаїття. Формування універсального, багатогранного у мистецьких проявах бандуриста-виконавця – це цілісний, багаторівневий процес, невід'ємною складовою якого є бездоганне володіння майстерністю звуковидобування. Одним із вагомих елементів формування віртуоза-професіонала є опанування проблемами психофізіологічних та анатомо-фізіологічних особливостей постановки бандурного апарата, що необхідно здійснювати вже на початковому етапі навчання.

Формування особливостей постановки у бандурному, як і в будь-якому іншому, інструментальному жанрі важко переоцінити, адже раціональний вибір ігрових рухів дозволяє втілити художній образ, вирішує низку технічних проблем твору та сприяє довершенню відтворенню інтерпретаторського задуму.

Актуальність статті полягає у необхідності детального аналізу та теоретичного обґрунтування психофізіологічних особливостей формування ігрових рухів бандуриста.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Аналіз методичної наукової бандурознавчої літератури засвідчив неухильний інтерес дослідників до постановки апарата як однієї із засадничих проблем теорії та практики бандурного виконавства. Основою теоретичного осмислення окресленого питання стали методичні праці С. Баштана, В. Герасименка, О. Герасименко, В. Дутчак, В. Кабачка, В. Кушпета, Л. Мандзюк, Н. Морозевич, А. Омельченка, М. Опришка, Я. Пухальського, Г. Хоткевича, З. Штокалка, Є. Юцевича.

І. Мокрогуз у дисертаційному дослідженні «Теорія аплікатури в сучасному бандурному виконавстві» (2011 р.) визначила одним із основних чинників формування моторики бандуриста фізіологічні особливості рук виконавців. Ґрунтуючись на морфологічних, біохімічних і деяких інших функціональних ознаках, академік М. Чорноручий здійснив типологію конституції людини. Застосовувавши запропоновану типологію, дослідниця І. Мокрогуз

проаналізувала форми рук сучасних бандурних виконавців: О. Герасименко, Р. Гриньківа, В. Дутчак, Т. Лазуркевича, Г. Менкуш, В. Мішалова, Н. Морозевич, Л. Посікіри, О. Созанського, Г. Топоровської та здійснила їхню класифікацію за нормостенічним, астенічним й гіперстенічним типами [6].

**Формулювання цілей статті** (постановка завдання). Мета дослідження детермінована актуальністю: аналіз і теоретичне обґрунтування специфіки формування психофізіологічних та анатомічних особливостей ігрових рухів бандуриста на початковому етапі навчання.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Ґрунтовно проблеми анатомо-фізіологічної школи представлені у фундаментальних працях педагогів, теоретиків і музикознавців (Ер. Бах, Р. Брейтхаупт, Л. Демпе, Н. Тетцель, Ф. Штейнхаузен та ін.). Так, Ф. Штейнхаузен, німецький лікар-фізіолог у праці «Фізіологічні помилки у техніці гри на фортепіано і виправлення цієї техніки» (1909 р.) здійснив умовний перехід від анатомо-фізіологічної до психофізіологічної школи, підкресливши, що «правильний» ігровий рух умотивований естетичним смаком і психічним станом виконавця. Науково-методичні пошуки були продовжені Й. Гофманом, А. Рубінштейном, С. Тальбергом. Їхні ідеї сформувалися у психофізіологічну школу з акцентуацією уваги на художньо-образній, музичній складовій, що передують ігровому рухові. Педагог, композитор, піаніст, музикознавець Ф. Бузони виокремлював домінуючу роль мислення у звукотворчому процесі. Німецький педагог і теоретик В. Бардас пропонував не стежити за зовнішнім рухом руки, а зосередити увагу на спостереженнях за м'язовими відчуттями. К. Мартінсен підкреслював провідну роль музичного слуху у вихованні виконавця. Саме К. Мартінсен увів у науковий обіг поняття «звукотворча воля».

Принципи психофізіологічної школи знайшли відображення у працях сучасних дослідників педагогів і виконавців. Питання психофізіологічних особливостей раціональних ігрових рухів розглядають Ю. Бай, М. Давидов, В. Зиско, О. Палажечко, Н. Свещинська, В. Смородинський, І. Яценко.

Видатні музиканти минулого постійно підкреслювали тісний зв'язок між розумовою і фізичною діяльністю за інструментом. Г. Коган зазначав, що при грі на інструменті справа не стільки у постановці рук, скільки у постановці



голови, підкреслюючи тим самим вирішальне значення психологічних чинників у виконавському мистецтві [5].

Важливим суб'єктивним фактором, що безпосередньо впливає на процес становлення і розвитку ігрових відчуттів і навичок є особистість виконавця – його темперамент, риси характеру, музичні здібності, анатоμο-фізіологічні особливості. Відомий піаніст початку ХХ ст. І. Гофман писав: «У нашій уяві вимальовується звукова картина. Вона діє на відповідні долі мозку, збуджує їх згідно зі своєю яскравістю, а потім це збудження передається руховим нервовим центрам, зайнятим у музичній діяльності [4, с. 57].

Розглядаючи постановку з точки зору взаємодії організму та інструмента, треба зазначити, що сам інструмент ніби диктує необхідність вироблення конкретних прийомів гри, об'єктивно обов'язкових для кожного виконавця. Однак подібні прийоми необхідно розвивати таким чином, щоб організм особи, яка володіє інструментом, був поставлений у найбільш природні умови.

«Кожен рух повинен диктуватися вимогами художнього образу. Завжди необхідно знати, яке звукове враження я повинен справити, і подумати, яким найкращим шляхом із найменшими затратами сил я можу його досягнути» – стверджував педагог-піаніст О. Гольденвейзер [3, с. 46].

Наведені вище, а також багато інших аналогічних висловлювань підтверджені працями І. Павлова («Лекції про роботу великих півкуль головного мозку», «Рефлекс свободи» тощо) про вищу нервову діяльність людини, про природу і механізми умовних і безумовних рефлексів, що лежать в основі будь-якої діяльності людини, у тому числі професії музиканта-виконавця.

Чи не головним упущенням традиційного підходу до постановки апарата бандуриста є недооцінювання того факту, що фізіологічна доцільність – лише вихідний базис, на якому формуються елементарні ігрові рухи. Пристосувальні процеси, детерміновані виключно анатоμο-фізіологічним фактором є хоча й обов'язковими, але лише первинними умовами раціональної постановки, а тому не вичерпують технічної проблеми. За мірною зростання майстерності необхідно враховувати не тільки анатоμο-фізіологічні особливості, але й прогресивно зростаючу залежність ігрових рухів від психологічних передумов виконавського процесу. При цьому можуть складатися такі ситуації, коли прийоми, що на перший погляд вступають у протиріччя з вимогами раціональності, виявляються найефективнішим засобом розкриття художнього задуму.

К. Мострас у своїх працях надавав великого значення застосуванню законів вищої нервової діяльності у музичному виконавстві. «Необхідно пам'ятати, – підкреслював він, – що гра на інструменті, всі рухи, виконувані у процесі гри, є проявом вищої нервової діяльності, яка спрямовує, контролює і регулює цей процес [7, с. 43].

У сфері музичної діяльності активну участь беруть усі психічні процеси у їхній нерозривній єдності. Наука розглядає їх як самостійні галузі дослідження, диференціюючи наступним чином: уявлення, мислення, пам'ять, увага,

воля, відчуття, сприйняття та емоції. Дослідники визначають ці функції як вищу психічну діяльність, що ґрунтується на взаємозумовленості всіх систем організму [1, с. 18].

Визначний педагог-методист А. Шмідт-Шкловська, викладаючи свої науково-обґрунтовані принципи організації ігрових рухів підкреслювала, що педагог повинен знати природні можливості виконавського апарата. «Він повинен вміти аналізувати стан учня, розуміти і відчувати, що йому заважає, які рухи викликають незручності, щоб вчасно прийти на допомогу» [10, с. 13].

Для того, щоб робота над постановкою ігрового апарата бандуриста була ефективною і динамічною у своєму розвитку, треба мати чітке уявлення про його анатомічну будову.

Виконавський апарат бандуриста є частиною опорно-рухової системи людини, що складається з пасивної частини – кісток і активної – мускулатури і сухожиль. Рухова система, що знаходиться у тісній взаємодії з іншими системами організму (кровообігу, диханням, обміном речовин), регулюється і координується нервовою системою. Ця властивість свідчить про цілісність організму і взаємозумовленість усіх її систем.

Складовими виконавського апарата є плечовий пояс, плече, передпліччя, кисть і пальці, хоча у широкому розумінні сюди входить увесь опорно-руховий комплекс виконавця, адже у процесі гри відбуваються різноманітні рухові дії голови, шиї, корпусу, ніг: різноманітні похитування, нахили, викликані образно-емоційними та технологічними особливостями музичного матеріалу.

Верхня частина апарата – плечовий пояс – складається з ключиці та лопатки, які, вільно з'єднуючись між собою, утворюють надпліччя. Іншим своїм кінцем ключиця рухливо з'єднана з грудною кісткою. Плечовий пояс забезпечує опору всіх ігрових рухів бандуриста. Плечовий пояс переходить у верхню частину руки – плече.

Плече складається з однієї плечової кістки, яка з'єднана з лопаткою. Це з'єднання приймає участь в ігрових рухах бандуриста. Плечовий суглоб є найбільш вільним і рухливим суглобом нашого тіла. Його рухи здійснюються спільними зусиллями м'язів плеча, спини, грудей. Плече відрізняється великою різноманітністю рухів, воно максимально точно направляє і регулює підняття і опускання передпліччя і кисті, здійснює перенесення правої руки по діапазону струнного ряду, зміну ігрового положення лівої руки з грифа на шемсток («обичайку»), підтримує руку при виконанні трелі, дрібної пальцевої техніки, коли необхідно забезпечити стійке положення передпліччя і кисті. Однак точності функціонування плеча може завадити його надмірне підняття і фіксування у такому положенні. Така вада виникає як наслідок неправильної посадки з інструментом. Якщо виконавець ставить інструмент надто високо на зімкнуті стегна відносно власного росту, робоча лінія основного струнного ряду, що пролягає трохи нижче лінії перехрещення струн опиняється вище рівня кисті правої руки, зігнутої у ліктьовому суглобі майже під пря-



мим кутом. У такому випадку виконавець або грає надто низько, збуджуючи струни майже біля підструнника, або фіксує у надто високому положенні плече, що, фактично, є його затиском для того, щоб кисть знаходилася на належному рівні робочої лінії струнного ряду.

Якщо учень тримає бандуру перпендикулярно до тіла, зовсім не нахилиючи її під кутом уліво, робота ігрового апарата у нормальному руховому режимі неможлива. Щоб пристосуватися до інструмента у такому положенні, учень змушений або притискати плече і лікоть до корпусу, або занадто високо піднімати плече, відводячи лікоть, ніби вивертаючи вперед. Результатом притисненого чи піднятого зафіксованого плеча є швидка втомлюваність апарата, недостатність раціональної координації рухів і застосування вагової гри, що призводить до втрати здатності керувати художнім виконавським процесом.

Отже, плече відіграє важливу роль у бандурній грі, і недооцінка його можливостей може пригальмувати творче зростання бандуриста.

Верхні кінці кісток передпліччя, поєднуючись між собою, а також з плечовою кісткою, утворюють складний ліктьовий суглоб із трьох зчленувань. У точці сполучення плечової та ліктьової кісток ліктьовий суглоб має лише функцію згинання і розгинання. Ця функція дуже важлива: у правій руці – для забезпечення стрибків, зміни регістру; у лівій – для зміни ігрового положення.

Передпліччя складається з двох кісток: променевої і ліктьової. Променева кістка з'єднується з кістками зап'ястка, ліктьова з ними не зв'язана. На верхньому кінці ліктьової кістки – у ліктьовому суглобі – є заглиблення для циліндричної головки плечової кістки. Циліндрична форма ліктьового суглоба робить його придатним для швидких рухів. Променева кістка може здійснювати ротаційні (обертальні) рухи як навколо своєї осі, так і навколо ліктьової кістки, вони рухаються разом (ротація відбувається не у самій кістці, а між кістками передпліччя) [2, с. 19].

Ротація передпліччя створює два положення – пронацію і супінацію. Знаходячись у положенні пронації, кістки передпліччя перехрещуються по діагоналі, а під час супінації вони розташовуються паралельно. Інакше кажучи, при пронації долоня розвернута вниз, при супінації – вгору.

У технології бандурної гри права і ліва руки, займаючи різне ігрове положення, здійснюють різні ротаційні рухи. Ліва рука на басах функціонує в положенні пронації, харківським способом («перекидкою») – у положення супінації. Для правої руки характерна пронація з дуже незначними ротаційними рухами, що поглиблюються у напрямку супінації під час демпферування (прикривання) струн рухом руки від ребра долоні до ліктьового суглоба.

Кисть поділяється на три частини: зап'ястя, кисть і пальці. Зап'ястя з'єднується з променевою та п'ястю кістками і складається з восьми кісточок, розташованих двома рядами. Зчленування цих кісточок утворює променево-зап'ястний, або кистьовий суглоб, який виконує дві функції: згинання і розгинання та приведення і відведен-

ня (боковий рух кисті). Можливість зміщення зап'ястних кісток створює сприятливі умови для гнучких і еластичних рухів. Важливим чинником, що забезпечує особливу гнучкість зап'ястя, є м'язи – згиначі і розгиначі зап'ястя, що прикріплені з однієї сторони до кісток плеча, а з іншої – до п'ястних кісток. Ці м'язи, переходячи через інші суглоби, надають рухові єдності і взаємозв'язку. Саме ця анатомічна властивість створює можливість гнучких рухів кисті, особливо важливих у виконання різноманітних арпеджіо, тремольованих інтервалів та акордів, тремоло-одинарних і подвійних звуків.

П'ясть – це п'ять кісточок, що утворюють основу пальців – долоню. П'ястні кістки – по одній на кожен палець – зчленовуються з другим рядом кісток зап'ястя, з'єднуючись із п'ястними кістками.

Зап'ястна кістка великого пальця має окремих, рухливіший, суглоб. До його функції відносять: приведення та відведення (зближення великого пальця з вказівним і відведення його вбік); хапальний рух великого пальця в напрямку мізинця й інших пальців (так звана опозиція) [9, с. 80]. Саме хапальний рух першого пальця лівої руки є основою підтримування грифа бандуриста (точкою опори).

Великий палець має дві фаланги: основну і нігтьову. Інші пальці рук мають по три фаланги: першу – основну, другу – передню та третю – нігтьову.

Перший палець, хоча і володіє більшою амплітудою руху, на думку фахівців «мало пристосований до високих темпів» [1, с. 55], але робить його незамінним при здійсненні плавних переходів із позиції у позицію.

Четвертий палець у бандурній методичній літературі вважають «найменш рухливим і слабким» (С. Баштан, Б. Омельченко). Така думка склалася у зв'язку з тим, що при нерухомих третьому і п'ятому пальцях підняття четвертого обмежене через містки між сухожиллями.

Абсолютно природно, що ігровий рух четвертого пальця викликає супутній рух п'ятого, якого, ніби у театрі маріонеток, «смикає» місток сухожилля. Викладачі, необізнані з анатомо-фізіологічною будовою апарата, вимагають від вихованця притискати, «приліплювати» у процесі гри п'ятий палець до четвертого, що неминуче призводить до затиску, зі всіма вихідними наслідками. Отже, у процесі постановки апарата цю особливість необхідно постійно враховувати.

Найактивнішу участь в ігрових рухах пальців приймає п'ясно-фаланговий суглоб. Кінець пальця (нігтьова фаланга) не пристосовані до самостійних ізольованих рухів: усі рухи нігтьової фаланги, наприклад, так звані «хапальні» рухи, що лежать в основі бандурного ігрового руху, здійснюються спільно з першою і другою фалангами. Пальцьові суглоби між п'ястю і першою фалангою роблять можливим згинання і розгинання та приведення і відведення пальців, а також їхні обертові рухи. Функція приведення і відведення особливо важлива у звуковидобуванні лівої руки – на басах і способом «перекидки».

При розслабленій, опущеній руці пальці набувають заокругленої форми, таке положення називають середньою позицією пальцевих фаланг [1, с. 20]. Саме ця позиція, як найприродніша, слугує конструктивним каркасом бандурної постановки. Всі кістки приводяться у рух найрізноманітнішими групами м'язів. Ізольованої дії одного м'яза не буває [1, с. 56].

Основними силами, що впливають на функції рухового апарата, є сили тяги м'язів. У процесі роботи м'язи скорочуються, при розслабленні їхня нормальна довжина відновлюється. Тяга залежить від збудження, що виникає під впливом нервових імпульсів, що поступають у м'яз. Провідниками нервових імпульсів є нервові волокна. Для нервових волокон характерна фізіологічна цілісність. Інколи навіть не перерізаний нерв може втратити свої властивості – збудливість і провідність. Це спостерігається при механічній травмі, висиханні нерва, перегріванні чи переохолодженні. Чим сильніші імпульси збудження, тим активніше скорочення нервів. Нервове волокно не контактує безпосередньо з м'язовим, між ними є дуже вузька щілина. Нервове закінчення, частина м'язового волокна, до якої прилягає це закінчення, та щілина між ними складають нервово-м'язовий синапс. Саме через нервово-м'язовий синапс (за М. Фостером) відбувається передавання інформації від нервового волокна до м'язового. Припинення постачання нервових імпульсів призводить до розслаблення м'яза. Потрібно мати на увазі, що кінці м'язів переходять у сухожилля. Сухожилля – це цупка, пружна, паралельно-волокониста з'єднуюча тканина, завжди значно тонша, ніж м'яз.

Основну роль у діяльності виконавського апарата відіграють м'язи-синергісти та м'язи-антагоністи. Не заглиблюючись у аналіз їхньої складної діяльності, розглянемо тільки деякі їхні властивості, що є визначальними у роботі бандуриста.

Синергісти забезпечують спільні узгоджені рухи у заданому напрямку. Антагоністи – м'язи протилежної синергістам дії. В залежності від характеру рухів м'язи можуть бути функціонально взаємозамінними. Наприклад, при згинанні руки скорочуються згиначі і розслабляються розгиначі. А при розгинанні – навпаки, скорочуються розгиначі і розслабляються згиначі. Оскільки синергісти тягнуть в одну сторону, гальмуюча протидія антагоністів необхідна.

До м'язів плечового пояса відносяться плечові, спинні і грудні м'язи, що забезпечують рухи верхньої частини руки. М'язи плеча, спини і грудей спільно рухають верхню частину руки. Вони, з одного боку, легко зміщують плече, а з іншого – їх антагоністична діяльність сприяє досягненню повної рівноваженості. Ці якості в поєднанні з тим, що ліктьовий суглоб є найвільнішим суглобом нашого тіла, дозволяють зробити висновок, що здійснювати найточніші рухи краще всього верхньою частиною руки – від плеча.

На плечовій кістці розташовані біцепс (згинач) і тріцепс (розгинач). Окрім функції згинача, біцепс виконує функцію супінатора, безпосередньо беручи участь у ротаційних рухах передпліччя. У процесі гри ігровий рух здійснює тріцепс, а підняття і перенос руки – біцепс.

На передпліччі розташовані круглі і квадратні пронатори та супінатори, що безпосередньо беруть участь у ротаційних рухах передпліччя, а також згиначі і розгиначі зап'ястя, згиначі і розгиначі пальців.

Кисть має багато міжкісткових м'язів, що забезпечують бокові рухи пальців. Згинання і розгинання кисті відбувається за допомогою пальцевих м'язів. Саме з цієї причини техніка кисті значно слабша за пальцеву техніку – рухи кисті є завжди супутниками. На пальцях кисті найважливішими з виконавської точки зору є міжкісткові м'язи. Вони проходять по бокових частинах п'ястних кісток, їхні сухожилля з'єднуються із сухожиллям загального розгинача над першою фалангою. Вони виконують бокові рухи пальців, згинають і розгинають першу і третю фаланги. У бандуристів-професіоналів у результаті регулярних занять дещо змінюється форма руки – внаслідок укріплення міжкісткових м'язів долоня стає дещо ширша і тугіша. Міжкісткові м'язи розташовані близько до пальців, тому найсуттєвіша їхня функція відчутна при розвиненні пальцевої біглості.

Не дивлячись на складну будову, рука – це єдиний, злагоджений організм. Із цього приводу Г. Нейгауз писав: «Добре організована рука хорошого піаніста – це ідеальний колектив: кожен за всіх і всі за одного, кожен – індивідуальність, усі разом – згуртований колектив, єдиний організм» [8, с. 110].

Важливою проблемою у процесі оволодіння грою на інструменті є подолання м'язового затиску, який може стати гальмом у засвоєнні постановочних та ігрових навичок. Не тільки анатомічна, але й фізіологічна, функціональна цілісність руки вказують на необхідність постановки ігрового апарата в цілому, а не окремих його частин. Прагнення ж деяких викладачів до розвитку окремо взятих частин апарата призводить до перенапруження та затиску м'язів. Перенапруження м'язів негативно впливає на звуковедення, реалізацію різноманітних штрихів, обмежує пальцеву біглисть та еластичність кистьового суглоба, спричиняє до швидкої втоми не тільки рук, але й шиї, спини та ніг.

При виявленні цих негативних явищ викладач повинен невтомно стежити за перебігом м'язових реакцій учня, заохочуючи його до подолання виявлених недоліків особистим показом. Поступово, опановуючи ігрові навички, учень «звільняє» апарат. Але інколи, не дивлячись на зусилля педагога, напруження не зникає, гальмуючи подальший розвиток виконавця.

Знання, вміння і навички володіння ігровими рухами формуються впродовж тривалого періоду, як правило – роками. Зі зміною форми рук, викликаного фізіологічним віковим розвитком, збільшенням габаритів інструмента, відповідно, змінюється не тільки амплітуда руху рук, сила

збудження струн, але й увесь психофізіологічний комплекс, задіяний у процесі виконання музичного твору. Зміна та розширення спектру художньо-виконавських завдань стимулює пошук і впровадження новітнього арсеналу ігрових бандурних рухів.

**Висновки дослідження.** Знання викладачем психофізіологічних та анатомо-фізіологічних особливостей формування ігрових бандурних рухів сприятиме ефективному та динамічному вихованню музиканта. Уявлення, програмування форми звука викликає у виконавця раціональну форму ігрового руху.

Художня ідея, стиль, музично-образна сфера зумовлюють підбір ігрових бандурних рухів. Сформована здатність уявляти, реалізовувати й аналізувати музичний твір через підбір раціональних ігрових рухів і є надметою діяльності викладача у класі бандури.

Формування бандурного звука – складний психофізіологічний комплекс, що складається з музично-слухових уявлень у поєднанні з рухово-ігровими функціями.

**Брояко Н. Б., Дорофеева В. Ю. Психофизиологические особенности формирования игровых движений бандуриста.**

Исследуется эволюция научной мысли о проблемах анатомо-физиологической и психофизиологической школ, являющихся основополагающими в формировании бандурного исполнительского мастерства. Подготовка бандуристов рассматривается как психофизиологический комплекс, задействованный в процессе звукоизвлечения, обусловленный художественной идеей, стилем, образной сферой музыкального произведения.

**Ключевые слова:** бандурное исполнительство; игровое движение; психофизиологические особенности; исполнительский аппарат

**Broiako N. B., Dorofieieva V. Yu. Psychophysiological Features of the Playing Movements Formation of the Bandura Novice.**

The paper studies the evolution of scientific thought on the problems of anatomical-physiological and psychophysiological schools, those are fundamental to the formation of bandura performing skills. The training of bandurists is considered as a psychophysiological complex, involved in the process of sound phonation, due to the artistic idea, style, imaginative area of musical work.

**Key words:** bandura performance; playing movement; psycho-physiological features; performing apparatus

## Список використаних джерел

1. Бирмак А. О художественной технике пианиста. Москва: Музыка, 1973. 140 с.
2. Гат Й. Техника фортепианной игры. Будапешт: Корвина, 1973. 244 с.
3. Гольденвейзер А. Б. Статьи, воспоминания, материалы / Общ. ред. Д. Благого. Москва: Сов. композитор, 1969. 448 с.
4. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. Москва: ГМИ. 1961. 223 с.
5. Коган Г. М. У врат мастерства. Москва: Музыка, 1958. 114 с.
6. Мокрогуз І. М. Теорія аплікатури в сучасному бандурному виконавстві: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03; Харк. нац. ун-т мистец. ім. І.П. Котляревського. Харків, 2011. 16 с.
7. Мострас К. Виды постановки. *Очерки по методике обучения игре на скрипке.* Москва: Музыка, 1960. С. 19–43.
8. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. Москва: Музыка, 1982. 300 с.
9. Стеценко В. Методика навчання гри на скрипці. Частина II. Київ: Музична Україна, 1982. 114 с.
10. Шмидт-Шилковская А. О воспитании пианистических навыков. Ленинград: Музыка, 1971. 71 с.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 01.04.2018





## ЛЕМКІВСЬКИЙ ФОЛЬКЛОР В ОБРОБЦІ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

**А** Аналізуються особливості функціонування лемківського фольклору в музичній культурі XIX–XX століть. Відмічається важливе значення фольклорних розвідок, результатом яких стали видання збірок. Зазначена роль Ф. Колесси та виданої ним збірки народних пісень для розвитку композиторської творчості XX століття. Відзначено, що лемківський фольклор досить часто використовувався вітчизняними композиторами. Наявні хоріві обробки а capella, оркестрово-хорові цикли, обробки пісень для голосу та фортепіано, фортепіанні твори зі словесним текстом демонструють високий рівень композиторської майстерності.

**Ключові слова:** лемки; фольклор; композитор; пісня; обробка

**Постановка проблеми.** Фольклор є джерелом творчого натхнення для багатьох композиторів. Його здатність бути втіленням духовного спадку народу робить його безцінним. Звернення до народних пісень і танців є однією з характерних ознак української композиторської школи, адже потенціал фольклорного надбання важко переоцінити. Будучи традиційним компонентом кожної культури, фольклор виступає базисом, на якому розвивається інноваційний індивідуальний підхід митця. Аналіз шляхів звернення до лемківського фольклору в творчості українських композиторів є актуальним питанням, результати якого вплинуть на формування уявлення про можливі трансформаційні модули народної творчості.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Лемківський музичний фольклор є предметом дослідження таких науковців: Я. Бодак, К. Кучерява, К. Чаплик. Розкриття специфіки Лемківського фольклору в розробках Філарета Колесси здійснює І. Довгальок. Особливість звернення до фольклору в творчості українських композиторів є предметом наукових розробок М. Ластовецького, О. Німилевич, О. Фабрики-Процької, К. Фадєєвої.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Лемківський фольклор є предметом розвідок етнографічного характеру. Розробки вітчизняних музикознавців присвячені висвітленню специфіки оброблення фольклору українськими композиторами. Але наявний брак робіт узагальнюючого характеру, в яких би змальовувався зв'язок між здобутками вітчизняної фольклористики та композиторською діяльністю.

**Метою статті** є розкриття особливостей звернення до лемківського фольклору в творчості українських композиторів, що передбачає висвітлення джерел запозичення народнопісенного матеріалу та основних жанрів, пов'язаних з обробкою фольклору.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Хоча фольклор є невід'ємною частиною музичної культури, інтерес до нього з боку музикознавців, фольклористів і композиторів починає виникати з XIX століття. У цей час у більшості країн Європи відбувається розвиток національних шкіл, які формуються під впливом настанов романтизму, для якого звернення до національних коренів стає провідною ознакою. Починають облаштовувати розвідки, пов'язані з фольклором, його записом і виданням збірок. Саме

на цій хвилі виникають перші зібрання фольклору в українському просторі. Серед них виокремлюються ті, в яких представлено лемківський фольклор, адже він є цікавою частиною української усної творчості, що часто привертала увагу і фольклористів, і композиторів. Яка ж етнічна частина українського населення може бути віднесена до лемків? К. Кучерява, звертаючись до окреслення групи українців, які відносились до лемків, вказує, що геополітичне розташування Лемківщини нині припадає на 48 % території Польщі, 41 % – Словаччини і лише 11 % – України. «Лемки – найзахідніша етнографічна група українців, які споконвічно проживали на території України по обох схилах Східних Бескидів (між річками Сяном і Ужем – на сході та Попрадом і Дунайцем – на заході), це невіддільна частина українського народу» [4, с. 82].

Однією з перших спроб підготовки збірників лемківського фольклору стали напрацювання Н. Лещишака, результатом яких було підготовлене у 1883 році до друку, проте не видане поєднання різних форм народної творчості, починаючи з пісень та закінчуючи прислів'ями. «Першим збірником лемківських народних пісень був збірник, який 1883 року уклав священник Никифор Лещишак у своєму рідному селі Білична Грибівського (пізніше Горлицького) повіту. І. Франко та І. Коперницький підготували збірник до друку, однак надруковано його не було. Збірник містив пісні, казки, загадки, прислів'я, приказки, народні та римовані жарти, кілька народних повістей» [1, с. 95]. Я. Бодак зазначає, що із цієї збірки збереглося 226 пісень, які були надруковані більше ніж через сто років у 1992 р. в Канаді під назвою «Стоїть липка в полі» (збірник лемківських народних пісень Никифора Лещишака з рукописної спадщини Івана Франка / упорядкування, вступна стаття, словник та додатки Миколи Мушинки).

Серед збірок, що містять лемківський фольклор і вийшли в 20-х роках XX століття варто згадати «Народні пісні з Галицької Лемківщини» (1929 р.), збирачем якої був видатний фольклорист Ф. Колесса. Тривалий і кропіткий процес збору матеріалу охопив декілька повітів, у яких музикознавець побував протягом трьох років з 1911 по 1913 роки. «Матеріал збірки – результат трьох експедицій на Лемківщину в села Сяницького, Горлицького, Грибівського та Новосандецького повітів. В 1911 р. Колесса записував пісні в Дошній Волтошовій, в 1912 р. – Ропиці й Пантні, Усті Руському та

Ганчові, Висові й Квятоні, Ставіші та Брунарах Вижніх, в 1913 в с. Андріївка та Поворозник Новосандецького повіту» [4, с. 83]. До цього збірника ввійшли 820 пісень, переважно більшість яких було записано з голосу виконавців. Причому Колесса прагнув не лише охопити села, що відносились до різних повітів, а, в першу чергу, хотів зібрати всі жанри, представлені в фольклорі лемків, на що вказує І. Довгалюк. «В експедиціях Ф. Колесса намагався вичерпно зібрати як усі побутуючі на Лемківщині музичні типи, так і якнайповніше представити жанрову сітку пісенної традиції лемків. Серед записів – обрядові мелодії: колядки, щедрівки, гаївки, собіткові, обжинкові, весільні та хрестильні. Найбільше, звісно, звичайних пісень» [2, с. 156].

Традиція звернення до лемківського фольклору продовжується в працях «Збірник українських народних пісень Пряшівського краю» (1958) за редакцією Ю. Костюка, яка охопила південну частину проживання лемків, що знаходилась на території Словаччини, «Лемківські співанки» (1967) М. Соболевського, «Українські народні пісні з Лемківщини» (1972) О. Гижи за редакцією С. Грици. Отже, наявним є великий масив збірок, у яких представлено лемківський фольклор, що створює значний простір для використання його українськими композиторами.

Паралельно зі збірками, що містили фольклорний матеріал, виникають намагання творчо переосмислити його. Так, відомий класик українського композиторської школи С. Людкевич в першому десятилітті ХХ століття надихається лемківськими піснями, причому він використовує різні типи виконавських складів – це й хорові обробки, й обробки для голосу та фортепіано. Досить цікавим є те, що деякі пісні композитор створював у декількох редакціях, причому вихідним принципом Людкевича є не лише опора на фольклорне джерело в інтонаційному відношенні, але й використання інших чинників, притаманних народній музиці – типи голосоведіння, ритмічний бік, ладовий. В його обробці лемківської пісні «В калиновім лесе» для мішаного хору, застосовується тип голосоведіння, притаманний народним пісням. Приклад перероблення Людкевичем лемківської пісні «Ой співаночки мої» наводить в своїй статті К. Фадєєва. «Пісня... була надрукована в транскрипції для фортепіано в збірці «Ще не вмерла Україна» та вперше виконана дівочим хором з Руського ліцею на Шевченківському концерті 19 березня 1910 р. у Перемишлі. Ця пісня була запозичена композитором зі збірки «Галицько-руські народні мелодії» та темпово-контрастно опрацьована. Із шеститактною мелодією композитор створює вісім тактів у куплетно-варіаційній формі. У подальшому дана пісня була перероблена для чоловічого хору а capella та для сопрано соло у супроводі фортепіано. До цієї ж збірки («Галицько-руські народні пісні») входить лемківська лірична пісня «Боже, Боже, що ся водит», обробку якої здійснив у 1919 р. С. Людкевич для сопрано із супроводом чоловічого хору» [8, с. 164]. Отже, подібний прийом свідчить про широкі можливості застосування лемківського фольклору.

Популярність збірника Філарета Колесси була надзвичайно великою, адже пісні з неї відразу стають матеріалом для творів багатьох українських композиторів – В. Барвін-

ського, Н. Нижанківського, В. Витвицького, З. Лисько, Б. Кудрик, М. Колесси, Б. Фільц. В поле інтересу композиторів потрапляють пісні всіх жанрів як календарно-обрядові, так і родинно-побутові, емігрантські, жартівливі тощо. Однією зі спроб опрацювання лемківського фольклору виступає твір М. Колесси «Лемківське весілля» (1937). Цей оркестрово-хоровий цикл був написаний на основі мелодій пісень лемків, які містились у збірнику Філарета Колесси. В творі не лише наслідується вокальне мистецтво лемківської етнічної групи, але й імітуються награвання сільських музик. «Головний акцент у циклі робиться на свіжому й колоритному звучанні народних пісень Лемківщини. Авторський вибір саме цього фольклорного пласту не є випадковим, серед інших він вирізняється своєю неповторністю як у самому діалекті, так і в інтонації (цікаві ладові переходи, незвичність акцентів і вибаглива ритміка є характерними рисами лемківського фольклору)» [3]. О. Фабрика-Процька відмічає надзвичайно тонку роботу композитора, який намагається не лише розкрити специфіку народної пісні, але й відтворити її образний бік. Цей твір «...увібрав у себе й окремі типові риси пісенного жанру (характерні інтонаційні, варіаційно-строфічні форми, домінування чітких масштабних структур тощо), а образна будова особливо близька пісням ліричного складу» [7, с. 134].

Якщо хорові обробки народних пісень є звичною формою переосмислення фольклорних джерел, то суто фортепіанні твори є рідкісним явищем. Достатньо цікавим є підхід В. Барвінського, який створює обробки народних пісень для фортепіано, залишаючи при цьому вербальний текст. Його збірка «Українські народні пісні для фортепіано зі словесним текстом» створювалась задля популяризації лемківського фольклору, в якій використано різні пісні – «Янчік, Янчік, що бись робив», «Боже, Боже, що ж мі з того», «Кед я младу чепила». У фортепіанному збірнику «Колядки і щедрівки» (1935) також використовується лемківський фольклор – пісні «Був Святий Вечер» і «Пішла дівчина». Цикл «Мініатюри на лемківські теми» (1932) містив п'єсу «Коліскова», яка була написана на тему лемківської колискової пісні «Люляй, люляй, колишу тя» та «Лемківський марш» на пісню «Не било то яко влони, били ябка на яблони». Вітчизняна дослідниця О. Німилевич, характеризуючи специфіку обробок лемківського фольклору В. Барвінським, виділяє наступні прийоми, що використовує композитор: «Всі ці пісні використані у фортепіанних творах методом прямого цитування, майстерно опрацьовані декоративно багатю поліфонічною фактурою, колористичною гармонією, з дотриманням ладотональних властивостей лемківського фольклору. Створення таких та інших композицій сприяло збереженню цікавого і самобутнього пласту української пісенної культури, а також збагаченню української музики непересічними високохудожніми творами» [6].

У творчості композитора Ярослава Ярославенка (справж. прізвище Вінцовський) велика роль приділялась хоровим творам, як обробкам народних пісень, так і авторським. У жанрі обробки він неодноразово звертався саме до лемківських пісень: «А на што мі», «Не хвалюся», «Як єм біла еше мала», «Над водов кряк». Євген Козак – композитор,

що створював обробки лемківського фольклору для хору а capella – «Ой чорна гора, чорна», «Ой верше мій, верше», «Гаєм зелененьким», які входили до збірки «Гомін Верховини» (1962). Крім цього, автор працював у масштабніших жанрах, як-от хорова сюїта «Віночок лемківських народних пісень».

Існує чимало збірок, що містять обробки народних пісень, для голосу та фортепіано – «Лемківські народні пісні. Обробка для голосу в супроводі ф-но Б. Дрималика» (1970) та «Українські народні пісні в запису та обробці І. Майчика (Голос в супроводі ф-но)» (1980). Варто підкреслити внесок І. Майчика у дослідження та збереження лемківського фольклору. «Плідно працював на ниві дослідження пісенної культури лемків Іван Майчик – композитор і диригент, уродженець села Одрехова Сяницького повіту Краківського воєводства. По завершенні навчання у Львівській консерваторії ім. М. Лисенка (диригентський факультет), він видав збірку народних творів «Співаночки мої» (1967), впорядкував «Лемківські народні пісні в обробці Б. Дрималика» (1970), «Українські народні пісні в запису та обробці І. Майчика» (1980), «Пісні і балади с. Ільник Турківського району» (1981), став автором «Хорових творів на слова Б. І. Антонича» (1989), М. Петренка, В. Стельмаха» [9, с. 198].

У творчості Юліана Корчинського – хорового диригента, композитора також є чимало звернень до лемківського фольклору. Він, здійснюючи фольклорні розвідки, керуючи хором, чималу увагу приділяв жанру обробки, причому у нього наявні як обробки народних пісень для хорів а capella, так і обробки народних пісень із інструментальним супроводом. «Обробки для хорів без супроводу кількісно надруковані в таких відомих нам виданнях: «Бойківські та лемківські пісні» – 30, «Карпатські струмочки» – 10, «Школярі ідуть» – 3, збірник пісень самодіяльних композиторів Дрогобиччини № 3 – 1, всього 44» [5, с. 32]. Примітною ознакою збірника «Бойківські та лемківські пісні» (1970), який містив хорові обробки Ю. Корчинського, є детальна інформація стосовно того де, коли і від кого ним були записані фольклорні «першоджерела» обробок. Лемківський фольклор становив основу для хорових обробок й композиторів, які емігрували за кордон, серед яких можна виді-

лити хорові цикли М. Гайворонського, зокрема «Колядки (з Гуцульщини, Бойківщини і Лемківщини)».

**Висновки та подальші перспективи.** Збірники, що містять різноманітні жанри фольклору Лемківщини, до збирання та компонування яких долучались провідні фольклористи, музикознавці, композитори та диригенти є цінним надбанням національної культури. Проведене дослідження дає змогу перекоонатися в тому, що лемківський фольклор досить часто ставав джерелом творчості різних композиторів. Українські творці використовують пісні, що відносяться до всіх груп фольклорних жанрів. Обробки лемківського фольклору здійснюються для різних складів. Наявні хорові обробки а capella, оркестрово-хорові цикли, обробки пісень для голосу та фортепіано, фортепіанні твори зі словесним текстом. Подібне різноманіття жанрів демонструє широкі можливості застосування фольклору в сучасній композиторській практиці та перспективи його подальшого використання.

### Список використаних джерел

1. Бодак Я. Лемківщина у колі наукових інтересів Володимира Гошовського. *Вісник Львівського університету. Серія мистецтвознавство*. 2013. Вип. 12. С. 94–102.
2. Довгалюк І. Лемківщина у дослідженнях Філарета Колесси. *Вісник Львівського університету. Серія мистецтвознавство*. 2012. Вип. 11. С. 150–169.
3. Колесса Микола Філаретович. URL: <http://composersukraine.org/index.php?id=2403>.
4. Кучерява К. Лемківський музичний фольклор – розвиток чи занепад? (на матеріалах експедицій у Західну Україну). *Народна творчість та етнологія*. 2007. № 3–4. С. 82–88.
5. Ластовецький М. До питання про хорову творчість Юліана. *Молодь і ринок*. 2012. №10 (93). С. 29–35.
6. Німилович О. Лемківська пісня у творчості Василя Барвінського. URL: <https://storinka-m.kiev.ua/article.php?id=1386>.
7. Фабрика-Процька О. Р. Пісенна культура лемків України (XX–XXI ст.): монографія. Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2013. 328 с.
8. Фадєєва К. В. Українські народні пісні Закарпаття у творчості О. М. Яковчука. *Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство*. 2013. Вип. 29. С. 162–169.
9. Чаплик К. Історіографія дослідження пісенної культури лемків. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 6: Історичні науки: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. Вип. 6. С. 193–200.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 19.04.2018

#### Дубинченко Е. А. Лемковський фольклор в обробках українських композиторів.

Анализируются особенности функционирования лемковского фольклора в музыкальной культуре XIX–XX веков. Отмечается важное значение фольклорных исследований, результатом которых стали издания сборников. Определена роль Ф. Колесси и изданного им сборника народных песен для развития композиторского творчества XX века. Отмечено, что лемковский фольклор достаточно часто использовался отечественными композиторами. Имеющиеся хоровые обработки а capella, оркестрово-хоровые циклы, обработки песен для голоса и фортепиано, фортепианные произведения со словесным текстом демонстрируют высокий уровень композиторского мастерства.

**Ключевые слова:** лемки; фольклор; композитор; песня; обробка

#### Dubynchenko Y. E. A. Lemkv Folklor in the Arrangements of Ukrainian Composers.

The paper analyzes the features of the functioning of lemky folklore in the musical culture of the 19th–20th centuries. Author notes the importance of folklore exploration, which resulted in the publication of collections, role of F. Kolessa and his collection of folk songs for the development of composer art of the XX-th century, popularity of lemky folklore among Ukrainian composers. Choral processing a capella, orchestral and choral cycles, processing of songs for voice and piano, piano works with verbal text show a high level of composer's skill.

**Key words:** lemky; folklore; composer; song; arrangement





## ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО БУКОВИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

**А** Розглянуті особливості розвитку музичної культури Буковини другої половини ХІХ століття. Визначено, що даний період характеризується формуванням українського національного мистецтва. Активізація музичного життя відбувається завдяки діяльності різних музично-літературних товариств, які сприяють згуртуванню творчих сил, проведенню низки мистецьких заходів, заснуванню хорів. Відмічається провідне значення С. Воробкевича на становлення хорового мистецтва Буковини, що пов'язане з його композиторською, викладацькою та диригентською діяльністю. Жанрове різноманіття хорових творів Воробкевича, його робота з різноманітними хорами як аматорськими, так і професійними, створили підґрунтя, на якому базується сучасна хорова культура.

**Ключові слова:** хор; С. Воробкевич; фольклор; Буковина; пісні; хорові твори; диригент

**Постановка проблеми.** Хорове мистецтво займає значне місце в культурі України. Саме вокальне хорове музикування було і залишається провідним напрямком вітчизняної мистецької практики. Внаслідок того, що досить тривалий час українські землі знаходились під контролем різних держав, існують відмінності у розвитку культури різних регіонів. Актуальним завданням є дослідження хорового мистецтва Буковини – регіону, культура якого справила неабиякий вплив на становлення мистецької практики сьогодення. Особливої уваги заслуговує розгляд специфіки культури другої половини ХІХ століття, коли відбувається процес кристалізації національної самосвідомості.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Музична культура Буковини аналізується у низці робіт вітчизняних авторів. Так певні аспекти розвитку даного регіону представлені в праці Л. Корній і К. Демочко. Дослідження творчої спадщини С. Воробкевича та виокремлення його значення для розвитку хорової культури здійснюють П. Гушоватий, О. Коник-Козак, О. Залуцький, О. Кушніренко, І. Ярошенко. Історичні відомості, пов'язані з походженням композитора Є. Мандичевського представлені в розробці В. Акатріні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Хорове мистецтво доволі часто привертає увагу дослідників, проте досить багато аспектів залишаються мало вивченими. Так проблема аналізу значення хорового мистецтва Буковини для мистецької практики сьогодення залишається такою, що потребує уточнення та систематизації.

**Метою статті** є аналіз особливостей розвитку хорового мистецтва Буковини другої половини ХІХ століття та виокремлення характерних ознак даного періоду. Досягнення поставленої мети передбачає висвітлення значення діяльності С. Воробкевича на формування музичної культури ХІХ століття.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** У контексті сучасної музичної культури велика роль відводиться хоровому мистецтву. Чимала кількість виступів хорів як аматорських, так і професійних, є окрасою фестивалів, конкурсів, концертів, різноманітних культурно-мистецьких подій. Наявність великої кількості закладів, де готують професійних виконавців у сфері вокально-хорового виконавства становлять підґрунтя для формування кадрів

– артистів хору. Окрім цього, наявним є значний інтерес до даного виконавського складу з боку українських композиторів. Проте ці досягнення були б неможливими без попередньої культурно-мистецької практики, адже формування такого високого рівня хорового мистецтва генетично пов'язане з процесами, що відбувались у ХІХ столітті. Коріння вокально-хорової культури демонструє зв'язок із релігійно-духовними практиками та світським музикуванням, проте не можна казати про її перманентне еволюціонування. Дещо хвилеподібний розвиток української культури був зумовлений різноманітними чинниками суспільно-політичного характеру, адже в історії наявно чимало прикладів придушення будь-яких паростків формування освіти, мистецької практики на національному ґрунті.

У другій половині ХІХ століття закладаються сприятливі умови для розвитку різних сфер хорового музикування на Буковині. Причому мова йде саме про національну музичну хорову культуру. Від середини ХІХ століття починають виникати товариства, які пов'язані з розвитком мистецтва західноєвропейської орієнтації. Мається на увазі те, що перші організації, які відкриваються на Буковині, були спрямовані на поширення австрійської культури. Їхнє значення було чималим задля активізації інтересу до музичного життя даного регіону, проте не було мови про розвиток національної культури, аж поки не виникають українські угруповання, зокрема «Руська бесіда». О. Залуцький відмічає цю динаміку появи товариств на Буковині. «Тому, слідом після створення у Чернівцях австрійських музичних організацій «Gesangverein» («Співацьке товариство», 1859 р.), «Der verein zur förderung der toncunst in der Bucovina» («Товариство сприяння музичному мистецтву на Буковині», 1862 р., у 1869 р. у буковинському краї виникає перше українське громадянсько-культурне товариство «Руська бесіда» [4, с. 160].

Дійсно, чинником, який найбільше сприяв активізації музичного життя Буковини, стало відкриття різноманітних товариств, які були спрямовані на освітню, просвітницьку, культурно-виховну діяльність. Так відкриття «Руського літературно-драматичного товариства», яке очолив С. Воробкевич, сприяло появі інтересу до театрального мистецтва, насамперед українських авторів, облаштування вечорів, присвячених різним українським поетам. «На

Буковині широко розгорнулася концертна діяльність новоутвореним «Руським літературно-драматичним товариством» (1884 р.) під головуванням Сидора Воробкевича, яке крім постановок українських п'єс з народного життя, влаштувало концерти-лекції про театр і музику» [4, с. 161]. Музично-літературні вечори, які проводились даним товариством, могли включати твори, написані на слова Т. Шевченка. Сам Воробкевич написав 12 хорів на слова Кобзаря, розраховані на виконання чоловічим хором.

Як і в інших регіонах України, де на базі відділень РМТ засновувались різноманітні об'єднання, в Чернівцях в 1899 р. замість «Руського літературно-драматичного товариства» відкривається «Буковинський боян» – «товариство плекання співу й музики», що займалося активним пропагуванням українського хорового та театрального мистецтва, фольклору, облаштовувало зустрічі з провідними композиторами. Існувало декілька філіалів даного товариства – у Заставні, Садгорі, Кіцмані, Вишніці. Так на запрошення «Буковинського бояну» декілька раз приїздив Микола Віталійович Лисенко, на честь якого було названо нововідкриту музичну школу. У кожній філії даного товариства були хори, які виступали на різноманітних урочистих подіях та брали участь у концертах. «Хорові колективи даного товариства активно пропагували твори М. Лисенка та зразки творчості українських композиторів М. Вербицького, А. Вахнянина, В. Матюка, Ф. Колесси, С. Воробкевича та ін.» [4, с. 161].

Існування товариств могло б не надто сильно вплинути на розвиток вокальної практики, якби не було б здійснено змін освітнього характеру. Насамперед, це час, коли на Західній Україні починають упроваджуватися заняття співу та хорової грамоти у школах. Задля реалізації цього завдання починають створюватися посібники, метою яких було методичне забезпечення освітнього процесу. Важливим аспектом було те, що частина з цих посібників базувалась на українському музичному матеріалі. Л. Корній відмічає, що автором одного з таких збірників виступає Сидір Воробкевич. Цей громадський діяч, композитор, письменник зробив великий внесок у розвиток хорового мистецтва Буковини. Його збірник, розрахований для використання в школах дітьми, містив чимало фольклорних джерел. «До них належить «Збірник пісень для шкіл народних...» С. Воробкевича, опублікований трьома випусками в 1870–1872 рр. До цієї збірки ввійшли дитячі пісні, староғалицькі солоспіви, а також чимало пісень самого С. Воробкевича» [5, с. 147]. Діяльність С. Воробкевича як музичного діяча демонструє високий рівень професійної майстерності, здобутої композитором як шляхом самоосвіти, так і завдяки проходженню курсів гармонії та композиції у Відні у Ф. Кренна. І. Ярошенко відмічає, що навчання у Відні сприяло усвідомленню Воробкевичем недостатньо високого рівня хорового виконавства на території України, причому якщо традиція духовного музикування фактично не переривалася, то світське було у гіршому стані. «Воробкевич починає з «азів», тобто з подолання низького рівня співацької культури у буковинських школах» [7, с. 20].

Діяльність Воробкевича як композитора безпосередньо сприяла формуванню хорового мистецтва, адже в його

творчому доробку було чимало хорів, розрахованих для різних виконавських складів. «Однією з найважливіших подій у житті Воробкевича була його поїздка до Києва 1874 р., де був учасником історико-археологічного з'їзду, організованого південно-західним відділом Російського географічного товариства. Сидір був дуже захоплений красою міста. Під впливом цієї поїздки появилася низка творів, зокрема три чоловічі хори: «На красній Україні, на березі Дніпра», «Цар-ріка, наш Дніпро», «Я родився над Дніпром» [2, с. 35]. Творча обдарованість Воробкевича і як композитора, і як поета, вплинула на те, що з його 400 хорів, більше половини було написано на його власну поезію, підписану його псевдонімом – Данило Млака.

У 1996 р. за редакцією А. Кушніренка вийшла збірка хорових творів Воробкевича, яка містила найбільше з його творів – 55. Видана збірка («С. Воробкевич. Хорові твори»), продемонструвала надзвичайну різнобічність творчого обдарування композитора. Вона містила сім тематичних розділів, на які можна було розподілити мистецтво Воробкевича – це твори на слова Шевченка, патріотичні та козацькі пісні, ліричні та лірико-побутові пісні (пісні любовні, прощальні, про розлуку), комічні і жартівливі пісні (включаючи застольні хори), хори мішані та однорідні, духовна музика, многа літа. «На особливу увагу у творчості С. Воробкевича заслуговує величезний пласт духовної музики. Цей розділ його спадщини найвідоміший. В архівах зберігається понад 200 композицій – це безліч псалмів, молитви, херувимські («Святий Боже», «Херувимська», «Отче наш», «Хваліте Господа», «Христос воскрес» тощо), окремі божественні піснеспіви на старослов'янські, румунські, молдавські, німецькі тексти. Із 40 Літургій було надруковано лише вісім» [6, с. 189].

Надзвичайно важливу роль для розвитку хорового мистецтва мало те, що Воробкевич був не лише педагогом, композитором і громадським діячем. Його діяльність включала також керівництво хорами. Причому він працював як з аматорськими хорами, так і з професійно спрямованими. Серед колективів, якими диригував Воробкевич, дослідниця І. Ярошенко згадує дитячі, гімназійні, студентські та робітничої молоді. Його значення як диригента полягає у вихованні вокальних кадрів, активізації інтересу до української музики, формуванні традиції керівництва хором. «Постійно С. Воробкевич працював з хоровими колективами – спершу із сільськими хорами, потім, у Чернівцях – з дитячим, гімназійним і студентським хорами, а також з хором «Руської бесіди». Як довголітній диригент-практик він відіграв надзвичайно важливу роль у розвитку хорової культури Буковини. Саме С. Воробкевич сприяв організації хорових гуртків у багатьох містах і селах Буковини, в яких замість одноголосного широко запроваджували багатоголосний спів» [6, с. 186].

У Воробкевича навчалися такі композитори та музикознавці: П. Бажанський, Є. Мандичевський, Ч. Порумбеску. Усі вони зробили неабиякий внесок у розвиток хорового мистецтва Буковини, причому мається на увазі як їх композиторська діяльність, так і диригентсько-хормейстерська. Один із учнів і послідовників С. Воробкевича – Євсебій Мандичевський став надзвичайно успішним музичним діячем.

Він народився у с. Багринівка, як зазначається у дослідженні В. Акатріні, а не в селі Молодія (як вказувалось в інших джерелах), де потім працював священиком його батько. Хоча родина Мандичевських вважала себе румунами, Євсебій володів німецькою, румунською та українською мовою. В. Акатріні відзначає: «За останні вісім років нашого дослідження родини Мандичевських ми переконалися, що дана родина завжди себе вважала румунською і тісно була пов'язана з усіма можливими румунськими культурними товариствами: Armoniea, Junimea, Academia Ortodoxă, Compozitori Români din Europa та ін» [1, с. 704].

Мандичевський більшу частину життя прожив у Відні, проте дитинство і юнацькі роки проходять у Чернівцях, де він навчається у Воробкевича. У 16 років пише кантату «Сила гармонії» для хору, солістів і оркестру, якою він диригує в 18 років. «В 1875 р. випускника Чернівецької гімназії приймають до Віденського університету, де він слухає курс історії музики та музикознавства у відомого професора Едуарда Гансліка, вивчає мови, літературу, приватно опановує композицію у теоретиків та істориків музичної науки Роберта Фукса і Густава Ноттебоома» [3, с. 44]. У молодому віці Мандичевський – у 22 роки він стає хормейстером Віденської вокальної академії. Через 11 років він є професором консерваторії при «Товаристві друзів музики». У його творчому доробку було 11 хорів на тексти українських поетів, які входили до репертуарів аматорських хорів. «Є. Мандичевський – автор 11-ти українських хорів, канону на 3 голоси «І день, і ніч іде...» на слова Т. Шевченка, музики на тексти Ю. Федьковича «Кобзарська зірниця», «Марот», «Зозулька», «Наш рідний край», «Місяцю князю», «Однако», «Вітер на гаї нагинає» тощо, які виконувались аматорськими хорами Буковини» [7, с. 23].

Чіпріян Порумбеску – один із учнів Воробкевича – хоча й вважається провідним румунським композитором та одним із фундаторів національної музики, але ранній період його життя та творчості нерозривно пов'язаний із українським культурним простором. Вивчення теорії музики він здійснював під керівництвом Кароля Мікулі, а з С. Воробкевичем вивчав не лише хорове диригування, але й гармонію. У період з 1875 по 1877 роки Порумбеску був диригентом хорового товариства «Арбороаса» та керівником робітни-

чих хорів на Буковині. Після ув'язнення за його політичну діяльність він продовжив навчання у Відні у Антона Брукнера та Франца Кренна (у якого навчався і Воробкевич), після чого займався викладанням у музичній школі. У його творчому доробку оперета, вокальні та інструментальні твори, причому одна з пісень («Pe-al nostru steag e scris Unire») стала гімном Албанії та залишається ним і на сьогоднішній час.

**Висновки з даного дослідження і перспективи.** У другій половині XIX століття в українському культурному просторі відбувається формування національного мистецтва. На Буковині здійснюється активізація культурного життя, пов'язаного з відкриттям літературно-музичних товариств. Найважче є зацікавленість фольклором, яка проявляється у включенні народних пісень до методичних розробок, спрямованих на музичне виховання дітей та юнацтва. При музичних товариствах виникає низка хорів, до репертуару яких входять твори вітчизняних композиторів. Серед провідних діячів цього часу виділяється постать С. Воробкевича, який зробив величезний вклад у розвиток хорового мистецтва. Він був автором значної кількості хорових творів, провідним диригентом, педагогом і громадським діячем, діяльність якого створила підґрунтя для становлення національного українського мистецтва.

#### Список використаних джерел

1. Акатріні В. М. Відновлення фактів про походження Євсевія Мандичевського. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 703–706.
2. Гушоватий П., Коник-Козак О. Вокально-хорова творчість західноукраїнських композиторів-священиків кінця XIX – початку XX ст. *Хорове мистецтво України та його подвижники*: матеріали II Міжн. наук.-практ. конф. / ред.-упор. П. Гушоватий, Гнатів. З. Дрогобич: Ред.-вид. відділ Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. 2012. С. 33–40.
3. Демочко К. Музична Буковина. Київ: Музична Україна, 1990. 136 с.
4. Залуцький О. Творчо-мистецька діяльність Сидора Воробкевича у контексті національно-культурного життя Буковини другої половини XIX століття. *Краєзнавство*. 2013. №3. С. 158–164.
5. Корній Л. Історія української музики. Ч. 3. (XIX ст.). Київ – Нью-Йорк: Вид-во М. П. Коць, 2001. 480 с.
6. Кушніренко О. Андрій Кушніренко – дослідник музичної спадщини Сидора Воробкевича. *Вісник Львівського університету. Серія мистецтвознавство*. 2014. Вип. 14. С. 186–193.
7. Ярошенко І. В. Роль буковинських митців XIX – першої половини XX століття в розвитку українського професійного хорового виконавства. *Мистецтво-знавчі записки*: зб. наук. праць. Вип. 10. Київ: Міленіум, 2006. С. 19–27.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 11.04.2018

#### Гнатюк Л. В. Хоровое искусство Буковины второй половины XIX века.

Рассмотрены особенности развития музыкальной культуры Буковины второй половины XIX века. Определено, что данный период характеризуется формированием украинского национального искусства. Активизация музыкальной жизни происходит благодаря деятельности различных музыкально-литературных обществ, которые способствуют сплочению творческих сил, проведению ряда художественных мероприятий, учреждению хоров. Отмечается ведущее влияние С. Воробкевича на становление хорового искусства Буковины, что связано с его композиторской, преподавательской и дирижерской деятельностью. Жанровое многообразие хоровых произведений Воробкевича, его работа с различными хорами как любительскими, так и более профессиональными, стали основой, на которой базируется современная хоровая культура.

**Ключевые слова:** хор; С. Воробкевич; фольклор; Буковина; песни; хоровые произведения; дирижер

#### Hnatiuk L. V. Bukovyna's Choral Art of the Second Half of the XIX Century.

This paper is about features of the development of musical culture of Bukovyna in the second half of the XIX-th century. It is determined that this period is characterized by the formation of Ukrainian national art. Musical life activates due to the various musical and literary societies, those were the driving force for creativity: hold a number of artistic activities and establish choirs. Author notes significance of S. Vorobkevych for the development of Bukovyna's choral art, his activities as composer, teacher and conductor. Genre variety of Vorobkevych's choral works, his work with various choruses, both amateur and professional, created the basis on which the modern choral culture is based.

**Key words:** choir; S. Vorobkevych; folklore; Bukovyna; songs; choral works; conductor





## ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ВОКАЛІСТОМ-ПОЧАТКІВЦЕМ: ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКИЙ АСПЕКТ

**А** Присвячується дослідженню особливостей постановки голосу вокаліста-початківця, осмисленню недоліків, що можуть виникати в процесі роботи, наводяться характеристики співочого голосу початківця та особливості роботи в контексті художньо-виконавського процесу. Розглядаються питання покращення якісного звучання співочого голосу в контексті вирівнювання регістрів, аналізуються першочергові аспекти уваги викладача, котрі несуть у собі фундаментальне значення для подальшого якісного розвитку виконавця.

**Ключові слова:** вокал; співочий голос; постановка голосу; виконавський процес; тембр; регістри співочого голосу

**Актуальність проблеми.** Вокал акумулює в собі велику спадщину практичних і теоретичних надбань у техніці та теорії співу. Він включає в себе розгляд цілої низки необхідних питань психо-фізичного обґрунтування процесу співу, теоретичних і практичних засад і необхідних компонентів співу, таких як: дихання, резонатори, позиція співу, тембр голосу, діапазон голосу, сила голосу, технічних засобів співу «Legato», «Staccato», філірування пасажів, музичний смак, стиль виконання творів і виконавську майстерність. Усе це, не інакше як у комплексі, складає поняття «вокал», і, коли брати якісь окремі складові, вказані вище, то вони ще не можуть мати визначення «вокал», або «виконавець-вокаліст». Тому, у наш час, коли спостерігаємо в засобах масової інформації засилля бездуховної, порожньої поп-культури, з бездарними і безпомічними мелодійними побудовами й, у більшості, банальними, антихудожніми текстами, називаючи цю величезну армію антикультури «вокалістами», це не відповідає дійсності. Бо варто тільки проаналізувати такі елементи співу, як звуковедення, кантілена, опора дихання, якість тембру голосу і музичний смак виконання, щоб безпомилково визначити чи то вокаліст, чи самодіяльний аматор, який нерідко й пісні сам собі пише, які, крім нього, ніхто більше й не виконує. Важливе наше завдання: не тільки володіти методикою викладання вокалу, але й мати можливість об'єктивно дати оцінку рівня музичних явищ, що зустрічаються доволі часто. Ми зобов'язані пам'ятати казку Андерсена про голого короля... , коли можемо зустріти багато людей широкого загалу, які знаходяться в полоні беззмістовного «ширпотребу» і не задумуються над тим, що справжнє музичне мистецтво, зокрема спів, повинне робити людину змістовнішою, чутливішою, гуманішою і, зрештою, розумнішою.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Питання постановки голосу та навчання співу висвітлені в численних публікаціях і наукових дослідженнях, які узагальнюють основні аспекти вокального мистецтва, проте в умовах сучасного педагогічного процесу, деталізації потребують аспекти роботи з вокалістами-початківцями. У контексті цього дослідження доречно виділити праці та

ких науковців: П. Голубєва [1], Л. Дмитрієва [2], О. Знаменської [3], Г. Комарович [4], І. Назаренко [5], О. Пивницької [6], С. Щербиніна [7].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.** Наразі вокальне мистецтво, а надто особливості початкової підготовки майбутнього вокаліста осмислюються у загальному характері, де в цілому окреслюються ключові положення виховання вокаліста. Наукового осмислення та деталізації потребують такі аспекти, як першочергове, коректне визначення типу голосу, та подальшої роботи з ним у контексті напрацювання художньо-виконавських навичок.

**Головною метою** цієї публікації є узагальнення та висвітлення художньо-виконавських аспектів роботи з вокалістом-початківцем; звернення уваги педагогів і вокалістів-початківців на необхідності напрацювання художньо-виконавських навичок із перших днів навчання співу.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Значне місце в роботі з початківцями має визначення типу голосу. Правильно визначити тип голосу – одна з умов правильного його формування. Часом у такому визначенні трапляються сумніви. Роль тут відіграють не тільки конституційні фактори, але й пристосування, тобто набуті навички, звички. Тому зрозуміти, що ближче природі даного голосу, а що є результатом звички, не завжди є простим завданням. Коли початківець починає «копіювати» улюбленого співака, і співає нехарактерним для нього голосом, тобто «басить», «тенорить», «циганить», і т. д., зазвичай це можливо визначити на слух і виправити. Але бувають й інші випадки, коли голос звучить природно, не напружено, в основному правильно, і все ж його характер якийсь проміжний, невиявлений. Поки що наука не дала методів безпомилкового визначення голосу. Тому таке визначення треба робити за низкою ознак. До них можна віднести тембр, діапазон, місце розміщення перехідних нот і примарних тонів, здатність утримання теситури, а також конституційні ознаки [6].

Стосовно тембру, бувають випадки, коли тембр є характерним для одного типу голосу, а діапазон відповідає іншому типу. Тембр легко деформується від копіювання, або неправильного співу, і може ввести в оману навіть претензійний слух. З діапазоном також бувають ускладнення визначення: може бути дещо більше, ніж зазвичай, а може бути меншим.

Тому визначити тип голосу потрібно комплексно. Велике значення тут мають перехідні ноти, що зазначені у регістрах голосу:

Тенор – мі-фа-фа#-соль першої октави

Баритон – ре-міb-мі першої октави

Бас – ля-сіb-сі малої = до-до# першої октави

Сопрано – мі-фа-фа# першої октави

Мецо-сопрано – до-ре-ре# першої октави

У жінок цей типовий перехід знаходиться в нижньому відрізку діапазону, у чоловіків – у верхньому. Ще одна ознака в названих вище – це здатність витримати теситуру, характерну для даного типу голосу. Поняття теситури відображає той відрізок діапазону, де голос частіше всього повинен триматись при співі даного твору. За останніми науковими даними, найточніше визначення може бути здійснене приладом хронаксиметром, який реєструє збудливість зворотного нерва нервово-м'язового апарату гортані. Кожен тип голосу має рівень збудливості зворотного нерва в мілісекундах, і таким чином, визначається тип голосу [2].

Починаючи заняття з початківцем, варто відразу звернути увагу на деякі зовнішні моменти: на поставу корпусу, голови, рота. Питання про постанову корпусу варто розглядати з двох боків – з естетичної точки зору та впливу на голосоутворення. Поза співака на сцені є важливим елементом виступу. Співак із самого початку повинен звикати до природної красивої пози біля інструменту без будь-яких затиснень усередині і тим більше без судомно зведених рук і стиснутих кулаків, тобто без зайвих супроводжуючих рухів, які відволікають увагу і порушують ту гармонію, яку слухачеві хочеться бачити в артисті. Звичка до природного положення корпусу, вільних рук, прямої спини повинна виховуватись на початку навчання. Педагог не повинен допускати на початку роботи ніяких зайвих рухів, напруги і надуманих поз. Таким чином, естетична сторона вимагає серйозної уваги.

Вирівнювання звучання верхньої частини діапазону досягається змішуванням регістрів та, як результат, набутим затемненим звучанням (прикриттям). За мірою підвищення звук повинен спочатку заокруглитись, переходячи від підвищення до прикриття. Прикриття звуку – прийом, у якому поєднуються прикриття звуку та мікстове звучання. При створенні міксту (mixt) необхідно враховувати природні якості голосу і застосовувати відповідний відсоток складників головного і грудного звучання, щоб створити найвигіднішу зручну суміш відповідних відчуттів. Імпеданс – протидія або опір надставних трубок процесу дихання. Він вирівнює сильний підзв'язковий тиск і дає

можливість голосовим зв'язкам легше здійснювати свою голосову функцію. При створенні міксту (mixt) необхідно враховувати природні якості голосу і застосовувати відповідний відсоток складників головного і грудного звучання, щоб створити найвигіднішу зручну суміш відповідних відчуттів [5].

Жіночий голос, можна сказати, реєстрово влаштований інакше, аніж чоловічий. Це зобумовлено анатомічними та фізіологічними особливостями будови жіночого організму [3]. Грудний регістр, який у чоловіків займає майже півтори октави, у жінок є на нижніх звуках діапазону. Вище грудного регістру після перехідних нот іде так звана центральна ділянка діапазону, що поширюється на октаву, а часом і більше. Вище центрального у жіночих голосів спостерігається головний регістр, що простежується до граничних верхніх нот [6].

Ізольований розгляд роботи дихального апарату у співі значною мірою умовний, бо робота дихального апарату як при мові, так і співацькій фонації, тісно пов'язаний із роботою гортані й артикуляційного апарату. У вокальній педагогіці широко застосовуються терміни «грудний і головний резонатор». Голос вважається професійним і добре поставленим, якщо впродовж усього діапазону забарвлюється і головним, і грудним резонуванням. У багатьох вокальних школах попадання в головний резонатор вважається наріжним каменем, на якому будується організація вокального звуку. Від відчуття резонування звуку в голові й у грудях отримали назву реєстри голосу: головний і грудний. При доброму головному резонуванні голос є дзвінким, яскравим і металічним. При грудному резонуванні стає наповненим і м'ясистим.

Під регістрами співацького голосу розуміється низка звуків однакової звучності, що виконуються єдиним фізіологічним механізмом. Завдяки різній анатомічній будові і різним функціональним можливостям побудова чоловічих і жіночих голосів є різна [5]. Чоловічий голос має два основних реєстри – грудний і фальцетний, один перехід між ними. Жіночі голоси мають три реєстри – центральний і головний, два переходи між ними. Однак у цього правила бувають виключення. Часом у жіночих голосів бувають не два, а три переходи. Зустрічаються співаки, які без зміни тембру можуть співати по всьому діапазону [6].

Мануель Гарсія (син) винайшов ларингоскоп і за його допомогою побачив роботу голосових складок у грудному та фальцетному регістрах. Було зафіксовано, а тепер на багатьох дослідах із сучасними приладами підтверджено, що в грудному регістрі голосові складки змикаються по всій довжині. У фальцетному регістрі між країв голосових складок утворюється веретеноподібна щілина. Таким чином, у фальцетному регістрі голосові складки не тільки розведені. Тобто між ними є проміжок, через який неперервно витікає повітря, але ще й розслаблені, тобто включені в роботу частково. Таким чином, повне змикання складок, їхнє повне включення у роботу (грудний регістр)

створює тембр, багатий обертонами, сильний і здатний до змін у силі і тембрових характеристиках [1,3].

Розглянуті механізми підвищення звуку в грудному та фальцетному регістрах добре пояснюються з точки зору міоеластичної теорії звукоутворення [2]. Дійсно, підвищення інтонації пов'язане зі зміною напруження і робочої довжини голосових складок. Однак вже в ХХ ст. доведено, що зміна регістрів не є процесом, обмеженим лише гортанню. Відомий дослідник Р. Юссон зумів довести, що регістрові зміни є в першу чергу явищем, що має центральне походження.

Лише оволодівши повним спектром проаналізованих навичок, де належну якість роботи виконують як викладач, так і студент, доречно говорити про художньо-виконавський етап, що відбувається на матеріалі пісенного матеріалу. Особливо згубним для голосу учня є непідсильний у вокально-технічному відношенні репертуар. Нераціонально підібраний репертуар може затримати вокальний зріст учня і навіть принести шкоду. Будова мелодійної лінії може мати в собі низку музичних труднощів, таких, як хроматичні ходи, ходи на тяжкі інтервали (септима, нона і т. д.), зміну характеру голосу, прикраси і т. д. Однак, як правило, труднощі мелодичного порядку легше засвоюються учнем у порівнянні з труднощами ритмічними. Складні ритми, зміна ритму, синкопи, вміння співати дуоли, тріоли, точне виконання пауз, точок – є великою трудностю для недосвідченого в музичному відношенні учня [1].

Важливим є характер акомпонування. Часом він дублює вокальну партію, а інколи акомпонування збиває учня. Аналіз вокального твору потрібно починати з визначення діапазону, теситури твору – ці характеристики повинні відповідати можливостям учня. Велике значення для початківця мають навички правильного вокального дихання: вміння ощадливо користуватися ним, розподіляти на всю музичну фразу [5].

До труднощів вокально-технічного плану відноситься й уміння створювати темброві нюанси, міняти барви голосу в залежності від змісту твору. Уміння користуватися основними динамічними барвами – *piano*, *pianissimo*, *mezzo-forte*, *forte*, *fortissimo* – доступні лише розвинутому учневі. Особливо потрібно уникати труднощів виконавчого характеру, що містяться в емоційно-смысловому змісті твору. Зустрічаються твори нескладні у формально вокально-технічному плані. Проте вони дуже емоційно, так би мовити, завантаженими та їх можна рекомендувати лише досить розвинутим учням за необхідністю особливих тонкощів виконання, напрацьованого почуття стилю або інших труднощів, які можуть зустрічатися.

Народна пісня є надзвичайно бажаним матеріалом, на якому формується голос співака. Різноманітні за характером, вони побудовані, як правило, на невеликому діапазоні. Теситура їх досить помірною. дохідливість слів, куплетна форма, легкість у запам'ятовуванні музичної фактури дозволяє легко зосередитись на вокально-технічному аспекті виконання. Як музичний матеріал вони репрезен-

тують основу національної музики, а тому ознайомлення з ними закладає добрий фундамент для розуміння національної класичної музики [1; 4].

Різноманітність характерів цих пісень (протяжні, жартівливі, величальні і т. д.) дозволяють завжди підібрати необхідний для учня матеріал у руслі поставленого перед учнем завдання. Стиль українських народних пісень потребує простоти, природності, задушевності, доброго донесення тексту. Пісня розкривається за мірою розкриття тексту. Слово тут є необхідним і ведучим елементом виконання, мелодія ж повторюється від куплета до куплета. Народна пісня – відмінний матеріал для напрацювання природного вокального слова. Вона не терпить натиску, оманливого пафосу, бундючності, недбалості до слова в угоду чистому вокалізуванню. Така пісня є відмінним матеріалом для розуміння психології кожної нації [5].

Надзвичайно наспівні, мелодійні й задушевні є також романси українських і російських композиторів, адже вони носять ті ж риси, що й народні пісні. В аспекті виконання романси вимагають досить уважного ставлення до словесного тексту, добре розвинутого відчуття стилю. У романах не досить обмежитись простим і виразним співом мелодії – тут необхідне втілення виконавчого завдання, що впливає зі словесного тексту і мелодії [2]. Як і народній пісні, слово тут займає велике значення. Музика тут, хоч і носить доволі розгорнутий характер, скоріше супроводжує словесний текст, а не веде самостійної розповіді.

Прищеплення низки правил у підході до розучування нових творів є дуже важливим моментом, на якому необхідно концентруватись. Перш за все необхідно знати, чи знайомий цей твір учневі. Якщо навіть цей твір, як-то кажуть, на слуху в учня, його потрібно розглядати, як абсолютно невідомий. Якщо твір зовсім незнайомий учню, потрібно послухати його у фортепіанному або вокальному виконанні для того, щоб скласти про нього уявлення в цілому. Важливо, щоб учень схопив головну думку твору, його характер, настрій, стиль. Ознайомившись із твором у цілому, варто детальніше вивчити поетичний текст, тимчасово відділивши його від музики. Якщо одночасно вивчити слова з музикою, то, зазвичай, суть його поетичного тексту і частина його чисто поетичних красот пропадає, маскуючись музичним звучанням. У текст твору потрібно вчитуватись, розібратись у його побудові. Декламація вголос може дати дуже багато для подальшого вокального виконання [2].

Музичний текст також повинен бути проаналізований із точки зору форми, особливостей мелодичного та гармонічного складу, ритму. Знайти кульмінацію твору. Потрібно дуже уважно переглянути всі ремарки автора, звертаючи увагу на зміни темпу, ритму, динамічні відтінки, на окремі вказівки щодо виконання тих чи інших місць твору [7].

**Висновки з даного дослідження.** Для того, щоб твір добре й правильно запам'ятовувався, краще вивчати його невеликими частинами в повільному темпі. По кілька разів



повторюючи в повільному темпі музичну фразу, не потрібно поспішати з переходом до наступної фрази, доки це не вкладеться твердо у пам'ять. Краще уважно й безпомилково засвоїти одну сторінку твору, аніж неохайно перебігти все [7]. Доки немає твердої впевненості в тому, що твір улігся у пам'ять, потрібно його співати по нотах. Але, по можливості, потрібно переходити до співу напам'ять, не затримуючись надовго на етапі «підглядання в ноти». Інакше, за законами рефлексії, набувається звичка співа лише з нотами [6].

Розучуючи твір, потрібно слідкувати не лише за точністю відтворення музичного і мовного тексту, а й правильністю звукоутворення і звуковедення. У тому випадку, коли твір вивчається співголосу, коли він тільки наспівується, то одночасно неминуче відбувається неправильне у вокальному плані співування його. А тому в таких випадках пізніше потрібно буде перевчати твір, «переставляти» його. Намітки вокально-виконавчого плану варто підказати учневі вже після першого ознайомлення з твором для того, щоб розучування і співування вголос вже відбувалося в тісному зв'язку з музично-виконавськими завданнями, а не формально.

Повнокровне виконання можливе лише тоді, коли використання тексту не відволікає виконавця, коли твір вивчений напам'ять, і співак може зосередити свою увагу на втіленні творчих завдань [7].

У процесі співування твору буває корисним провокалізувати її на зручну голосну. Правильно вивчений і добре співаний твір забезпечує учнів від зривів на сцені чи екзамені, що є досить суттєвим, коли сценічний досвід відносно невеликий. Корисним є прослуховування записів того чи іншого твору відомими співаками [1; 4]. Добре відчуття правильної музично форми звучання може допомогти учню в знаходженні правильної звукової позиції, правильного звукового образу.

**Перспективи подальших розвідок.** Поступовий, правильний підбір вокального матеріалу розвиває музичність, виконавче обдарування, напрацьовує вокальну техніку, розвиває голос. Педагог повинен добре знати вокальний репертуар і вміти вибрати з нього те, що на даному етапі корисно учневі.

### Список використаних джерел

1. Голубев П. Советы молодым вокалистам. Москва, 1972. 87 с.
2. Дмитриев Л. Основы музыкальной методики. Москва, 1963. 675 с.
3. Знаменська О. Культура мови у співі. Київ, 1959. 158 с.
4. Комарович Г. Практические советы начинающему певцу. Москва, 1965. 229 с.
5. Назаренко И. Искусство пения. Москва, 1967. 512 с.
6. Пивницкая О. В. Основные подходы к обучению народному пению в отечественной педагогике. *Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование»*. 2015. №1. С. 123–132.
7. Щербинина С. В. Вокально-исполнительское мастерство народных певцов. *Педагогическое образование в России*. 2013. №1. С. 163–167.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 10.04.2018

#### Регеша Н. Л. Особенности работы с начинающим вокалистом: художественно-исполнительский аспект.

**А** *Посвящается исследованию особенностей постановки голоса вокалиста начинающего, осмыслению недостатков, которые могут возникать в процессе работы, приводятся характеристики певческого голоса начинающего и особенности работы в контексте художественно-исполнительского процесса. Рассматриваются вопросы улучшения качественного звучания певческого голоса в контексте уравнивания регистров, анализируются первоочередные аспекты внимания преподавателя, которые несут в себе фундаментальное значение для дальнейшего качественного развития исполнителя.*

**Ключевые слова:** вокал; певческий голос; постановка голоса; исполнительный процесс; тембр; регистры певческого голоса

#### Regesha N. L. Features of Work with the Vocalist - Beginner: Artistic and Performing Aspects.

**S** *The paper is devoted to the study of the features of setting the vocalist-beginner's voice. Author reviews shortcomings that may arise during the work, characteristics of the singing voice of the beginner and features of work in the context of the artistic and performing process. The problems of improving the qualitative sounding of the singing voice in the context of register equalization, primary aspects of the teacher's attention that are of fundamental importance for the further qualitative development of the performer are analyzed.*

**Key words:** vocal; singing voice; voice production; executive process; timbre; registers of singing voice



УДК 37.03.8



Коломієць Б. С.

## СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**А** Представлені педагогічні умови формування навичок самоосвіти при існуючих педагогічних умовах отримання класичної освіти під час навчання у закладах вищої освіти. Під час професійної підготовки студенти закладів вищої освіти не мають змоги самостійно спрогнозувати результати власної навчальної діяльності, активованої та заохочуваної всіма наявними педагогічними умовами на всебічне формування самоосвітньої компетентності, тому виникають ризики до пошуків полегшених шляхів отримання готових навичок за допомогою мережі Інтернет.

**Ключові слова:** педагогічні умови; самоосвіта; «гайд»

**Актуальність проблеми.** Завдяки проведеному автором аналізу поняття «самоосвіта» у попередніх публікаціях, нам вдалося визначити, що найбільший вплив на процес формування самоосвітньої компетентності мають саме педагогічні умови, що або сприяють формуванню самоосвітньої компетентності, або сповільнюють його.

**Аналіз попередніх досліджень.** Поняття «самоосвітня компетентність» розглядаємо як інтегровану якість особистості, що характеризується наявністю певним чином організованих і структурованих знань, самоосвітніх умінь і навичок, мотивів, інтересу до самовдосконалення, досвіду самостійної діяльності, спрямованістю на освіту впродовж життя, ціннісних орієнтацій, що дозволяють їй успішно вирішувати питання власної самореалізації, самовиховання та саморозвитку [1].

За положеннями, обґрунтованими Н. Бухловою, яка розглядає структуру самоосвітньої компетентності як:

1. Розуміння власних потреб на підставі самоаналізу, самопізнання, самообліку сильних і слабких сторін своєї діяльності.
2. Уміння розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням власних потреб і потреб суспільства.
3. Впорядкування власних знань, знаходження зв'язків між ними, виявлення певних прогалин.
4. Критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації.
5. Вироблення власної позиції в процесі отримання знань.
6. Гнучкість застосування знань.
7. Уміння вирішувати різноманітні проблеми.
8. Наявність інформаційної культури: вміння відбирати, обробляти, зберігати й продуктивно використовувати інформацію.

9. Організація власних прийомів самонавчання.

10. Представлення отриманого в процесі самоосвіти результату.

11. Вміння співпрацювати з оточуючими на основі діалогу.

12. Здобувати знання шляхом колективної діяльності.

13. Толерантне ставлення до опозиційної точки зору.

14. Уміння використовувати нові технології інформації та комунікації.

15. Сформованість установки на соціальну відповідальність людини перед собою, суспільством, культурним середовищем.

16. Спрямованість на постійний саморозвиток, уміння переборювати труднощі, невпевненість.

17. Адекватне оцінювання значення здобутих знань у власній діяльності.

18. Відповідальність за організацію власної самоосвіти.

19. Постійний самоаналіз і самоконтроль за самоосвітньою діяльністю.

20. Уміння коригувати, вдосконалювати власні результати, отримані під час самоосвіти [там само].

Погоджуємося з положеннями, вказаними вище, і вбачаємо у спрямованості дослідження автора ідеалістичний підхід, коли весь спектр перерахованих компонентів спрямований на внутрішні структури й утворення, проте не треба відкидати зовнішні чинники, що сприяють або сповільнюють процес самоосвіти та формування самоосвітньої компетентності загалом й самоосвітньої компетентності майбутніх учителів іноземних мов зокрема.

На нашу думку, педагогічні умови, наявні під час навчання у закладах вищої освіти (ЗВО), сприяють формуванню са-

моосвітньої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Ми опираємося на звичну логіку дослідження причинно-наслідкових зв'язків, коли майбутній учитель не зміг би самостійно здобувати знання без доступу до літератури загалом та до методично оформленого списку необхідної до самостійного опрацювання літератури, спрямованої на формування вмінь і навичок самоосвітньої компетентності зокрема. Наявність методичних матеріалів до кожного заняття, а також розвиток умінь студентів до їх результативного опрацювання вважаємо ефективними та дієвими педагогічними умовами створеними для студентів у ЗВО.

Стверджуємо що, крім внутрішніх сформованих структур та алгоритмів дій, крім умінь і навичок самоосвітньої діяльності, крім наявності певного рівня сформованості самоосвітньої компетентності, необхідно створити сприятливі зовнішні умови (зокрема педагогічні) для проведення самоосвітньої діяльності, тобто для практичної реалізації результатів формування самоосвітньої компетентності. До того як навчитися працювати з інформацією, до неї має бути доступ і мають сформуватися навички роботи з нею – не тільки читати її, але й розуміти та знаходити сфери практичної реалізації. Вважаємо необхідним поєднати теорію з навичками знаходження способів і творчим потенціалом для її реалізації у повсякденному житті та професійній діяльності.

Доступ до інформації – це перша ланка на шляху формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Наступна складова – вміння обробляти доступну інформацію. Третій елемент – це сприятливі умови до проведення самостійної роботи. Вважаємо, що це – три основи формування самоосвітньої компетентності загалом і самоосвітньої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, зокрема.

Згідно з Л. Білоусовою та О. Кисельовою, існують такі функції самоосвітньої компетентності педагога:

- мотиваційна (визначає активність учителя, його самоактуалізацію й самореалізацію);
- розвивальна (зумовлює саморозвиток педагогічних і професійно важливих якостей і здібностей);
- пізнавальна (спрямовує на систематизацію знань, на пізнання та самопізнання);
- інформативна (орієнтує в потоках різноманітної інформації, допомагає оцінювати значущість або другорядність інформації);
- методологічна (полягає в спрямуванні діяльності вчителя на теоретичне осмислення й наукове дослідження педагогічного процесу, особливостей професійного зростання вчителів);
- діагностико-прогностична (спрямовує вчителя на оволодіння й реалізацію методик моніторингу педагогічного процесу, професійного розвитку, рівня становлення власної самоосвітньої компетентності);
- комунікативна (зумовлює активність у сферах міжособистісної та педагогічної комунікації);
- рефлексивна (полягає в самозвітуванні щодо результативності самоосвітньої діяльності, визначенні напрямів її вдосконалення);
- адаптаційну (спрямовує ефективну адаптацію вчителя у сфері педагогічної діяльності в інформаційному суспільстві);
- інтерактивна (формує активну самостійну і творчу діяльність особистості, яка веде до її саморозвитку, самореалізації) [2].

Погоджуємося з авторами та маємо вказати на внутрішню спрямованість функцій самоосвітньої компетентності майбутніх учителів. Отже, логічно припустити, що результати формування самоосвітньої компетентності будуть мати суто внутрішні структури та компоненти. Звернемося до роботи О. Г. Щолок [3], у якій автором були виокремлені такі компоненти самоосвітньої компетентності (табл. 1):

Таблиця 1

**Компоненти структури самоосвітньої компетентності**

Компонент	Характеристика
Мотиваційно-ціннісний	Передбачає активність, прагнення до самовдосконалення в інтелектуальній сфері; усвідомлення самоосвіти як особистісно та суспільно значущої діяльності; внутрішню потребу в систематичному оновленні й збагаченні професійних знань; емоційно-вольовий механізм щодо подолання труднощів під час самоосвітньої діяльності; наявність ціннісних орієнтацій і мотивів здійснення самоосвіти.
Організаційний	Чітка побудова самоосвітньої діяльності, цілеспрямованість, самокерування, рефлексія в пізнавальній діяльності; цілепокладання (орієнтація, визначення мети); раціональне планування й організація самостійної пізнавальної діяльності (проекування власних дій, регламентація часу, вибір форм, методів, джерел самоосвіти, створення оптимально сприятливих умов для самоосвіти та організація робочого місця).
Процесуально-інформаційний	Самокерування рухом від пізнавальної мети до результату засобами самостійно організованої пізнавальної діяльності, функціональність знань, умінь, навичок, їхнє самостійне вдосконалення; інформаційно-пошукові (пошук, відбір потрібної інформації), навчально-інформаційні та технологічні вміння (ефективне й раціональне використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для роботи з інформацією); здатність і готовність працювати з інформацією, інформаційними технологіями з метою власної самоосвіти, самореалізації.
Контрольно-рефлексивний	Уміння самоаналізу та самооцінки, самоконтролю та саморегуляції, рефлексії (самозвітування щодо результативності роботи, розроблення нових завдань для наступного циклу самоосвіти, визначення напрямів удосконалення власної самоосвітньої діяльності)



Згідно з наведеною вище табл. 1, виділяємо саме внутрішні компоненти самоосвітньої компетентності: мотиваційно-ціннісний, організаційний, процесуально-інформаційний, контрольо-рефлексивний. Таких досліджень достатня кількість, різниця в яких полягає саме в переліку компонентів.

**Викладення основного матеріалу.** З огляду на вищевказане, ми зустрілися з ідеалістичним підходом розуміння самоосвітньої компетентності, проте, сьогодні висуває нові вимоги до результатів навчання. Сучасному студенту – майбутньому вчителю іноземних мов, точно є недостатнім результат самостійної навчальної діяльності у вигляді сформованих внутрішніх структур: самонавчання; вміння організувати власну навчальну діяльність; мати мотивацію до її проведення; самокерувати рухом від пізнавальної мети до результату; вміння самооцінки.

Ми – сучасні педагоги, вчителі, викладачі – маємо відійти від ідеалістичного розуміння процесу формування самоосвітньої компетентності, якщо дійсно бажаємо навчити наших послідовників самостійно навчатися.

Нам потрібно представити результат процесу формування самоосвітньої компетентності не тільки як особисто цінний, але й економічно перспективний.

Тобто маємо на увазі, що більшість студентів відмовиться від роботи над собою, щоб навчитися самостійно вчитися. Треба дати відповідь на запитання: Чого бажає сучасний студент?

Щоб отримати відповідь на це запитання, нам необхідно звернутися до практики. Лише під час практичних занять, коли безпосередньо працюємо зі студентами, коли бачимо їхнє бажання або відсутність бажання до вивчення профільних і непрофільних дисциплін, отримуємо можливість визначити їхні потреби у результаті навчання.

Сьогодні змінює форми навчання: за допомогою Інтернет-ресурсів сучасні освітяни перетворюються на самоосвітян. Адаптують можливість здобуття готових навичок до виконання певної дії без теоретичної та практичної підготовки за допомогою «гайдів». «Guide» – з англ. «путівник», що містить конкретні вказівки та рекомендації для досягнення очікуваних результатів [4].

Вони можуть містити інструкції до виконання потрібних або необхідних майбутньому вчителю дій, від виготовлення приладдя для флеш-накопичувача [5]; до необхідних майбутньому вчителю навичок правильної вимови [6].

Таким чином, сучасний студент за 2 хвилини перегляду відеоматеріалу з аудіовказівками отримує доступ до готового результату у вигляді «гайду» від сторонньої особи, яка не обов'язково є спеціалістом у галузі. «Гайд» невідомо ким підготовлений, незрозуміло, з якими цілями та метою, не ясно, чи він правильний або містить помилки, але це – готовий результат навчання, теоретично та методично необґрунтований, нерецenzований, проте результат.

На нашу думку, сучасні викладачі мають, принаймні, знати про існування такого виду подачі інформації. Ми не називаємо це викладанням, «гайди» не містять ні методич-

ної, ні дидактичної складової, проте швидкість і практичність їх застосування, доступність обумовлюють популярність і широке використання сучасними студентами.

Вважаємо, що студенти, які використовують «гайди» з метою навчання, поділяються на 2 категорії:

- 1) студенти, які замінують навчання «гайдами»;
- 2) студенти, які доповнюють навчання «гайдами».

Завдяки поділу всього студентства на підгрупи, отримуємо можливість визначити ризики та переваги відповідних підгруп.

Так, перша підгрупа студентів ризикує найбільше, адже за умови доступності відповідних матеріалів та їх використання у вигляді заміни класичного навчання, вони пропускають заняття або не працюють, під час їх проведення викладачем, оскільки вважають, що за декілька хвилин отримають необхідні знання та навички з Інтернету. Вони відкидають методичну та теоретичну складові навчальної дисципліни, переслідуючи мету: одразу отримати практичну навичку – практичний результат. У них не формуються наскрізні зв'язки із суміжними предметами, вони отримують відірвану від навчання, відокремлену, необґрунтовану навичку. Просто вміння виконувати певну дію, що є найнижчим рівнем навчання – мавпування, повторення без усвідомлення причин і наслідків. І це в найкращому випадку, адже існують «гайди», що містять помилки, неточності, рекламне замовлення, злий намір, некомпетентність автора та багато іншого.

Таким чином, використання мережі Інтернет із метою самостійного навчання містить як спокуси, так і ризики, що полягають у:

- 1) невідповідності наявного Інтернет-матеріалу поставленим цілям і завданням навчальної дисципліни у закладі вищої освіти;
- 2) можлива помилковість матеріалу;
- 3) при перегляді «гайдів» відкидаються як методичні, так і теоретичні складові подання матеріалу;
- 4) автор матеріалу не обов'язково є дипломованим спеціалістом у цій галузі;
- 5) «гайди» містять лише практичну складову виконання певної задачі або вирішення конкретного запитання;
- 6) відсутність рецензування спеціалістами.

Цей короткий перелік ризиків може бути доповнений іще багатьма, проте ставимо за мету визначення спрямованості педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, і все описане вище дає нам змогу визначити, що педагогічні умови навчання у ЗВО спрямовані на формування внутрішньої частини комплексу самоосвітньої компетентності, в той час як мережа Інтернет сповнена далеко не завжди компетентними та професійними «гайдами» практичного спрямування.

Сучасні педагоги, вчителі, науковці спрямовують власні інтелектуальні сили на вирішення питань мотивації студентів для формування їхніх навичок самостійної навчальної роботи та самоосвітньої компетентності, проте відсутні вказівки на можливості їхньої практичної реалі-

зації в повсякденному житті. Тому комплекс самоосвітньої компетентності вбачається студентами як непрактичний, такий що не відповідає кількості затрачених зусиль і часу його результатам.

Ми вказуємо причину відсутності бажання роботи над комплексом саме в наявності, доступності (безкоштовності) та умінні користуватися мережею Інтернет загалом та «гайдами» зокрема. «Гайди» – це відеоматеріали, що не вимагають додаткової оплати (при їх перегляді на певних Інтернет-ресурсах – «YouTube» тощо) й індивідуальної роботи. Студенту навіть не потрібно читати, лише переглянути відео- та прослухати аудіо матеріал до нього, що легше в порівнянні із самостійною роботою з книгою або навіть із відвідуванням занять у ЗВО (згідно з опитуванням студентів).

**Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.** Спосіб отримання або здобуття знань безпосередньо залежить від педагогічних умов, наявних у ЗВО, що спрямовані на формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Спосіб здобуття знань залежить від доступності матеріалів навчання та умінь роботи з ними. Зміна системи здобуття знань проходить у наш час, студенти шукають полегшеного та дешевшого способу отримувати вміння та навички поза стінами університету. Складність процесу формування комплексу самоосвітньої компетентності та відсутність вказівок до її практичного використання зумовлюють потребу пошуку простіших шляхів здобуття знань, що стає можливим за допомогою Інтернету. Наявність готових, непрофесійних, націлених на механічне повторення (мавпування) безкоштовних методично-необґрунтованих «гайдів» у всесвітній мережі спокушає студентів не навчатися, а повторювати побачене, що призведе до відсутності не лише самоосвітньої компетентності майбутніх учителів іноземних мов, але й до відсутності будь-якої компетентності студентів взагалі (за умови заміни навчального матеріалу «гайдами»).

Вважаємо, що педагогічні умови, наявні у ЗВО протягом навчання, спрямовані на підсилення та заохочення студентів до самостійної навчальної роботи та до форму-

вання самоосвітньої компетентності, але вони спрямовані на формування внутрішніх структур і якостей особистості самоосвітянина. У той час як «гайди», які переглянуло 100% студентів навчальних груп (встановлено шляхом опитування 10 груп, що склало 137 студентів) пропонують полегшену форму здобуття практичних навичок, що є кінцевою метою навчання. Тому пропонуємо доповнити методичні рекомендації до практичних занять відеоматеріалами, що представляють прогнозовані результати відвідування відповідних уроків. Це має бути виконано самими студентами, які продемонструють своїм наступникам уже готовий результат навчання під керівництвом викладачів і за рецензування керівництва ЗВО.

«Гайди» набули популярності та широко використовуються, тому, доцільним є створення спеціалізованої бази «гайдів» у закладі вищої освіти для демонстрації їх студентам як професійно підготовленого навчального матеріалу у новому вигляді. Тобто пропонуємо доповнити існуючі методичні рекомендації новою формою подання: у вигляді відеоматеріалів, яка матиме за мету заохотити студентів-майбутніх учителів до навчання та самостійної роботи шляхом демонстрації перспектив навчання (його результатів) і самоосвіти (роботи з матеріалом, відведеним на самостійне опрацювання).

#### Список використаних джерел

1. Бухлова Н. В. Сутнісний зміст поняття «Самоосвітня компетентність». *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2008. № 1. С. 4.
2. Білоусова Л. І., Кисельова О. Б. Технологія формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти з використанням потенціалу інформаційно-навчального середовища. *Інформаційні технології в освіті: зб. наук. праць / гол. ред. Співаковський О. В. Херсон: Вид-во ХДУ, 2009. Випуск III. С. 11-20.*
3. Щолок О. Б. Компетентність самоосвіти як педагогічна проблема. *Матер. IV Міжн. наук.-практ. конф. 3-5 жовтня 2007 р., м. Луганськ. Частина 3. Луганськ: Альма-матер, 2007. С. 167-175.*
4. Перекладач з української на англійську зробить все швидко! URL: <http://www.m-translate.com.ua/perekladach/english/uk-en#text=guide%0A&direction=en-uk>
5. Pen Drive Life Hack – How to Turn Usb Pendrive into OTG Pendrive. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=n2yBn7Z4JUY>
6. Правила читання. Англійська за дві хвилини. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Iht9HbC1nec>

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 22.04.2018

**Коломієць Б. С. Направленность педагогических условий формирования самообразовательной компетентности будущего учителя иностранных языков.**

Представлены педагогические условия формирования навыков самообразования при существующих педагогических условиях получения классического образования во время обучения в вузе. Во время профессиональной подготовки студенты заведений высшего образования не имеют возможности самостоятельно прогнозировать результаты своей учебной деятельности, активированной и поощряемой всеми наявными педагогическими условиями на всестороннее формирование самообразовательной компетентности, поэтому возникают риски при поисках облегчённых путей получения готовых навыков при помощи Интернет.

**Ключевые слова:** педагогические условия; самообразование; «гайд»

**Kolomiets B. S. Orientation of Pedagogical Conditions on the Development of Self-Education Competence of the Future Teachers of Foreign Languages.**

The paper describes the pedagogical conditions presented at the Universities during the education of the future pedagogues, aimed on the development of self-education competence. During professional training, students of higher education institutions do not have enough experience to predict independently the results of their educational activities, encouraged by pedagogical environment aimed on comprehensive formation of self-educational competence, created in University, so they may risk finding easier ways of getting ready skills using the Internet.

**Key words:** pedagogical condition; self-education; «guides»



## УПРОВАДЖЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНСЬКІ ВИШИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

**А** Обґрунтоване питання актуальності вивчення англійської мови в Україні й дослідження проблеми впровадження англійської мови в різні історичні періоди. Досліджений стан освіти України, проаналізовано провідне місце в іншомовній підготовці англійської мови. Викладені дані про впровадження англійської мови в освітній процес закладів вищої освіти України. З'ясований факт щодо впровадження інноваційних технологій у процес викладання англійської мови.

**Ключові слова:** англійська мова; початок вивчення; заклади вищої освіти

**Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями.** Питання покращення якості викладання та вивчення англійської мови у школах та університетах є цілком на часі. Звідси очні курси, співпраця з ГО Global Office, участь у програмі Professional Award in Teacher Development є важливою додатковою опцією для подолання мовних бар'єрів. 2016 рік було проголошено Роком англійської мови в Україні, який продемонстрував, що іноземна мова – це ключ до багатьох можливостей у ХХІ столітті: державні службовці підвищили рівень англійської завдяки спеціалізованому курсу, який було проведено для представників державних установ, офіцери патрульної поліції почали розвивати навички англійської мови професійного спрямування. Кафедри закладів вищої освіти України активно проваджували популяризацію вивчення англійської мови серед молоді: проведення виховних заходів загальноміського значення іноземними студентами для школярів; відвідування лекцій, майстер-класів для викладачів британськими лекторами; участь студентів у поширенні англійської мови для вихованців дошкільних закладів.

**Мета дослідження** – дослідити витоки вивчення англійської мови у вищих і навчальних закладах на території України (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.), проаналізувати провідне місце англійської мови в іншомовній підготовці та з'ясувати факт упровадження інноваційних технологій в практику викладання іноземної мови окресленого періоду.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** У ході аналізу наукового доробку сучасних дослідників встановлено, що проблеми вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти України (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) залишаються мало дослідженими, натомість головні напрями і тенденції розвитку вищої школи привернули увагу значної кількості науковців. Важливе значення для дослідження проблеми вивчення іноземних мов в університетах України окресленого періоду становлять праці, що представлені низкою дисертаційних робіт сучасних дослідників історії вітчизняної педагогіки (А. Виселко, Є. Гончарова, О. Лосєва, М. Матис,

О. Мисечко, І. Мозгова, Т. Стоян, О. Сухомлинська, Ю. Шелест та ін.).

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Необхідно зазначити, що у післявоєнний період Другої світової війни на території України частина населення, державні установи освіти були евакуйовані або зруйновані. Фашистські окупанти знищили багато дітей, учителів, працівників органів народної освіти, вчених, тисячі вчителів та учнів були загнані на каторгу до Німеччини.

Але деякі питання освіти в Україні все ж таки відобразилися у документах, які збереглися в Державній архівній службі України, зокрема низка документів закладів освіти (вищих, середніх спеціальних, спеціальних закладів освіти та загальноосвітніх шкіл).

У фонді «Полтавський педагогічний інститут» відклалися такі документи: накази ректора з особового складу, посвідчення, автобіографії працівників інституту та його підрозділів, відомості на виплату заробітної плати співробітникам, звіти про наявний в інституті транспорт та його роботу, будинкові книги для прописки громадян тощо.

У фонді «Полтавська фельдшерсько-акушерська та зуболікарська школа» відклалося 15 справ, серед яких можна віднайти відомості про результати вступних іспитів студентів, свідоцтва про закінчення школи у 1942, 1943 рр., особові справи студентів тощо.

У фонді «Колекція періодичних видань (наказів, розпоряджень, листівок, плакатів, брошур тощо) періоду тимчасової фашистської окупації (1941–1944 рр.)» збереглися декілька досить цікавих підручників.

У другій половині ХХ ст. частина навчальних приміщень використовувалася німцями під казарми або госпіталі. У багатьох закладах освіти не було підручників і навчальних посібників, не вистачало вчителів. На стадії формування перебувала й допоміжна українська адміністрація, зокрема відділи освіти, що мали здійснювати тотальний контроль за роботою закладів освіти. Існувала і певна невизначеність стосовно освітньої політики нацистів [1].

Прикладом може слугувати те, що протягом першого року окупації більшість навчальних закладів Полтавщи-



ни відновили свою роботу. Так, у Полтаві з 18 670 дітей віком до 16 років в 11 початкових школах навчалось лише 1 720. Крім того, у 8 професійних школах (сільськогосподарській, землевпорядній, фармацевтичній, музичній, художньо-промисловій, фельдшерській, деревообробній і ремісничій) здобували освіту ще 1 960 учнів. Таким чином, різними формами навчання у Полтаві охоплювалось лише біля 20 % дітей [5].

Із наукових джерел відомо, що першочерговою справою у повоєнний час стала робота закладів освіти, науки і культури як невід'ємної складової нормалізації життя. Ще під час воєнних дій розпочалася відбудова шкіл, закладів вищої освіти, видавництва, культосвітніх закладів і виробничих структур. Маємо підкреслити, що до початку 50-х років у західну Україну було направлено понад 35 тис. учителів зі Східної України. Галичина, Волинь і Буковина мали найвищий відсоток українських шкіл – понад 93%. У 24 вишах регіону в 1950 р. навчалось понад 30 тис. студентів. У 1958–1959 н. р. працювало 50 вечірніх і 194 заочних відділення при стаціонарних вишах; один вечірній та один заочний виш. У них без відриву від виробництва навчалось 168,5 тис. студентів.

Відзначено, що в той час провідне місце в іншомовній підготовці займали класичні мови – латинська та грецька. Поряд із латиною викладали німецьку, французьку чи російську мови. При цьому, як зазначають О. Мисечко та М. Матис, французька та німецька частіше з'являлись у програмах закладів вищої освіти, адже опанування наближало навчання до практичних потреб життя в період бурхливого розвитку торгівлі та промисловості. Провідними методами навчання, що використовували викладачі іноземних мов були словесні, наочні та практичні: читання з подальшим конспектуванням, заучування текстів іноземними мовами.

Актуальність набуття іншомовної компетентності обумовлена змінами соціокультурного середовища. Знання нових мов, на відміну від класичних, поволі втратило свою важливість як ознаку соціального походження. Вивчення англійської в освітніх закладах України розпочалось із середини ХХ ст., поступово набираючи популярності. Першочерговими ставали практичні вміння, яких вимагали час і суспільні зміни.

Зокрема, процеси розвитку мережі вишів, демократизації вищої освіти, зростання попиту на вищу освіту, що почалися у цей період та особливо посилювалися у 1950–1960-х рр., призвели до ускладнення національних систем вищої освіти, зростання різноманіття інтересів і потреб ЗВО різних типів, секторів (внутрішньої диференціації), що об'єктивно ускладнило процес централізованого управління національними системами вищої освіти та сформулоало потребу запровадження гнучкіших механізмів управління [2].

Матеріали здійсненого дослідження історичних етапів другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст.) дозволяють

виокремити виші та проаналізувати місце впровадження англійської мови в освітній процес.

Кафедри англійської філології створювались на базі кафедр англійського, слов'янського мовознавства, попередником яких були кафедри романо-германської філології, виокремившись із найстаріших кафедр – загальноінститутських кафедр іноземних мов, про що можна судити за поданими фактами.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова створений у 1834 р., заклад вищої освіти IV рівня акредитації в Україні. Історія університету тісно пов'язана з історією вищої освіти на українських землях із найдавніших часів, її можна прослідкувати від першої вищої школи або грецької академії, як її називають у деяких джерелах, заснованої в Києві за сприяння великих князів руських, через епоху монгольського панування до Києво-Могилянської Академії і Київського університету святого Володимира. У 1945–1953 рр. інститут мав вісім факультетів: історичний; філологічний з двома відділами; української та російської мови і літератури; іноземних мов з трьома відділами: англійської, німецької, французької; фізико-математичний; географічний; біологічний, дефектологічний; педагогічний.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського існує з 1912 р. Свою історію він розпочав з невеликого учительського інституту з трирічним терміном навчання, контингент студентів якого не перевищував 100 осіб. У 1933 р. запроваджувалась факультетна структура закладу (фізико-математичний, мовно-літературний, історичний факультети).

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника заснований у 1940 р. Історія заснування кафедри англійської філології розпочалася у 1971 р., коли на філологічному факультеті ще тоді Івано-Франківського державного педагогічного інституту імені В. С. Стефаника було введено спеціальність «англійська мова», а в наступному 1972 р. – спеціальність «іноземні мови», навчальний процес на яких забезпечувала міжфакультетська кафедра іноземних мов.

Державний вищий навчальний заклад IV рівня акредитації Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки створено в 1940 р. Інститут іноземної філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки – навчальний підрозділ, завданням якого є підготовка студентів з іноземних мов (англійської, французької та німецької), а також прикладної лінгвістики англійської та німецької мов. Факультет романо-германської філології було утворено на базі факультету англійської мови Луцького державного педагогічного інституту імені Лесі Українки, що був відкритий 1962 року.

Київський національний лінгвістичний університет засновано 30 березня 1948 року як Київський державний педагогічний інститут іноземних мов. За шістьдесят років свого існування Київський національний лінгві-

стичний університет пройшов шлях, що був позначений досягненнями у багатьох галузях іноземної філології. У 1948–1949 навчальному році на перший курс трьох факультетів (англійської, французької та іспанської мов) Київського державного педагогічного інституту іноземних мов було зараховано 238 студентів, з якими працювало 19 штатних викладачів та 11 сумісників. 1953 року відкрито факультет німецької мови, 1977 – російської мови для іноземних громадян, у 1983 – підготовчий факультет для іноземних громадян. У 1962 році відкрито аспірантуру, а в 1992 – докторантуру. Університет є засновником Української філії Міжнародної асоціації викладачів англійської мови як іноземної, підтримує плідні контакти з освітньо-культурними представництвами зарубіжних країн в Україні (Американський Дім, Британська Рада, Інститут Гюте, Французький культурний центр, Японський культурний центр). З 1993 року в університеті функціонує перша в Україні кафедра ЮНЕСКО.

Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія» – приватний вищий навчальний заклад IV рівня акредитації. 4 жовтня 1992 року було затверджено перші чотири кафедри: економічних дисциплін; правознавства; загальнотеоретичних дисциплін; англійської філології.

Луцький гуманітарний університет – колишній приватний вищий навчальний заклад існує з 1998 року. Університет співпрацював із зарубіжними науковими центрами та установами: Канзаським університетом (США), Західним державним університетом штату Міссурі (США), Міжнародним центром мас-медіа комунікацій ім. Дж. Кокса (США), Університетом менеджменту та підприємництва (США), Сайпрес Коледж, штат Каліфорнія (США); Програмами США Fulbright та IREX; Корпусом Миру.

Наразі викладачі забезпечують діяльність багаторівневих курсів вивчення англійської мови, що базуються на досвіді багаторічних іноземних зв'язків кафедр: базової англійської мови, курс ділової англійської мови, підготовчі курси для студентів магістерських програм, підготовчі курси для складання тестів за міжнародними стандартами (IELTS, TOEFL, APTIS), підготовчі курси для абітурієнтів закладів вищої освіти, запроваджено курси «Англійська мова для підготовки до складання тесту з англійської мови незалежного зовнішнього оцінювання» для потенційних абітурієнтів.

У перспективі кафедральної роботи – систематичне й послідовне підвищення ефективності навчального процесу за ключовими напрямками: видання різноманітної навчально-методичної продукції, розробка підручників і посібників для студентів; участь викладачів у наукових конференціях, конгресах, проектах; координування організації та проведення семінарів-нарад завідувачів однопрофільних кафедр ЗВО МОЗ України, що забезпечують мовну підготовку.

Звідси необхідність пошуку такої методичної моделі викладання, яка забезпечить швидке, максимально раціональне та якісне засвоєння мови для вирішення професійних потреб у спілкуванні, набутті й обробленні інформації. З початком ХХ ст. відбуваються суттєві зміни у методах викладання іноземних мов, пріоритет зміщується з оволодіння граматичним матеріалом і механічним заучуванням лексичного, читанням і перекладом до функціональнішого аспекту.

У результаті наукового пошуку нами встановлено, що процес упровадження інноваційних технологій у практику викладання англійської мови мав динамічний характер і пройшов такі етапи:

- 1) 40–50-ті роки ХХ ст. – впровадження технологічних засобів запису і відтворення звуку та проєкції зображення;
- 2) 50–60-ті роки – програмоване навчання: аудіовізуальні засоби, ТЗН;
- 3) 70-ті роки – перехід від вербального до аудіовізуального навчання;
- 4) 80-ті роки – комп'ютерні лабораторії, програмоване, інтерактивне навчання;
- 5) початок ХХІ ст. – діалогові, тренінгові технології, диференційоване навчання, дистанційне, кредитно-модульне, особистісно орієнтоване навчання [4].

**Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.** Запровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов є вимогою часу й одним із пріоритетних напрямів реформування іншомовного сегменту освіти. Пошук нових форм і методів навчання сприяє результативності формування комунікативної компетенції, підвищенню мотивації, розкриттю творчого потенціалу, дозволяє посилити міжпредметні зв'язки та забезпечує інтегрованість курсів [3].

**Дослідження дозволило сформулювати такі загальні висновки:**

- проаналізовано стан наукового розроблення дослідження;
- з'ясовані основні характеристики та тенденції вивчення іноземних мов із часу створення закладів вищої освіти в Україні другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст.;
- обґрунтовані особливості організації, форм і методів навчання іноземних мов в університетах України (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми вивчення іноземних мов у системі освіти України на різних етапах її розвитку. Подальшої уваги науковців потребують питання співвідношення різних іноземних мов у змісті навчання у гімназіях та університетах України другої половини ХХ ст. – початку ХХІ ст.; основні тенденції введення іноземних мов до змісту середньої та вищої освіти в Україні радянського періоду та в сучасних умовах.

 **Список використаних джерел**

1. Виселко А. Д. Шляхи впровадження іншомовного занурення у навчання англійської мови для професійних цілей. *Наукові записки Національного університету Острозька академія*. Серія: Філологічна, 2012. С. 267–170.
2. Гончарова Є. Історичний аспект вивчення проблеми індивідуалізації та диференціації навчання. *Імідж сучасного педагога*, 2004. №4 (43). С. 47–49.
3. Ефендієва С. М. Становлення та розвиток інноваційних методів навчання в сучасній освіті. *Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах: матеріали навч.-наук. конф. з міжн. участю, Полтава, 24 березня 2016 р. Полтава: Вид. відділу ВДНЗУ «УМСА»*, С. 73–74.
4. Ефендієва С. М. Упровадження інновацій в практику викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. *Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах: матеріали навч.-наук. конф. з міжн. участю, Полтава, 24 березня 2016 р. Полтава, 2016. С. 75–76.*
5. Лосева О. З історії вивчення англійської мови на теренах сучасної України. *Молодь і ринок*. 2017. № 3. С. 163–167.
6. Шелест Ю. М. Вивчення іноземних мов в українських університетах XIX – початку XX століття: теоретичні засади дослідження. *Вісник Прикарпатського національного університету. Педагогіка*. – Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського нац. ун-ту ім. Василя Стефаника, 2013. Вип. 49. С. 12–16.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 17.04.2018

*Эфендиева С. Н., Протовень О. П., Николаева Н. Н. Внедрение английского языка в украинские вузы (вторая половина XX века – начало XXI века).*

**А** *Обоснован вопрос актуальности изучения английского языка в Украине и исследования проблемы в разные исторические периоды. Исследовано состояние образования Украины, проанализировано ведущее место в иноязычной подготовке английского языка. Изложены данные о внедрении английского языка в образовательный процесс вузов Украины. Выявлен факт по внедрению инновационных технологий в процесс преподавания английского языка.*

**Ключевые слова:** английский язык; начало изучения; высшие учебные заведения

*Efendieva S. M., Protoven O. P., Nikolaieva N. M. Implementation of English Language in Ukrainian Higher Educational Establishments (the Second Half of the 20th Century – the Beginning of the XXI Century).*

**S** *The paper deals with the relevance of learning of English in Ukraine and studying of the problem of implementation of English language of the different historical periods. The state of education of Ukraine was researched. Some data of introduction of English language as discipline into the educational process of higher educational institutions of Ukraine, some facts about introduction of innovative technologies into the English language teaching were presented.*

**Key words:** English; early learning; higher education





УДК 371.3:811.161.2:373.3



Компаній О. В., Бондар Т. М., Пашковська Г. А.

## РОБОТА З ДЕФОРМОВАНИМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

**А** Автори порушують питання роботи з деформованим текстом на уроках української мови в початковій школі. Детально висвітлено проблему тексту, визначено його поняття, розглянуто критерії його поділу на основні види; уточнено поняття «деформований текст»; виокремлено низку дій, на яких ґрунтується робота з цим видом тексту (доповнення, відновлення, редагування). До того ж продемонстровано роботу з деформованим текстом по класах. Автори пропонують у початковій школі застосовувати такі завдання: додавання пропущеного слова, складання зв'язного тексту з поданих речень, редагування, розташування частин тексту в певній послідовності, визначення зайвих речень, виправлення тексту за допомогою другорядних членів речень, відновлення деформованого тексту за поданою моделлю, відновлення тексту за першими буквами першого слова кожного речення тощо.

**Ключові слова:** текст; види тексту; деформований текст; молодші школярі; робота з деформованим текстом

**Вступ.** Зміни в змісті освіти, переорієнтація програм і педагогічних технологій, що зумовлені переосмисленням ролі навчання та зосередження уваги на формуванні знань і вмінь і застосуванні їх у повсякденному житті, є нагальною потребою, що наголошується в Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр., Концепції нової української школи, Державному стандарті початкової освіти. Основою цих змін стало впровадження компетентнісного підходу, сутність якого полягає в спрямуванні освітнього процесу на набуття учнями важливих компетентностей. Одна з них – спілкування державною мовою – зорієнтовано на формуванні мовної особистості, виробленні вмінь сприймати, висловлювати й тлумачити думки, почуття, факти в усіх видах мовленнєвої діяльності.

**Постановка проблеми.** Компетентний мовець має вправно володіти низкою рівнів мовної освіти: фонетичним, лексичним, морфологічним, синтаксичним, текстовим, які тісно пов'язані між собою та відображають об'єктивно існуючі в мові зв'язки між різними його одиницями (звуком, словом, словосполученням, реченням, текстом). Уміння уважно сприймати, адекватно розуміти й інтерпретувати, відтворювати й створювати змістовно насичені, структурно й граматично досконалі тексти становлять основу комунікативної компетентності школярів, є визначним чинником розвитку їхньої мисленнєвої та мовленнєвої культури.

Отже, проблема тексту набуває особливого значення.

**Аналіз попередніх досліджень і публікацій.** Визначення тексту та характеристика його ознак зустрічається в лінгвістичних розвідках І. Гальперіна, Т. Єщенко, А. Загнітка, І. Ковалика, І. Кочан, Л. Лосевої, Л. Мацько, О. Москальської, О. Селіванової, З. Тураєвої та ін. У лінгводидактиці текст досліджується М. Вашуленком, Є. Голлородько, Т. Донченко, В. Капінос, Т. Ладигенською, В. Мельничайком, М. Пентиліюк, Г. Шелеховою та ін. Увага дослідників до цього феномену завжди була спрямована на виявлення в ньому основних ознак, що дало змогу точніше зрозуміти це поняття. Незважаючи на, здавалося б, вирішеність даної проблеми, поза увагою залишається низка нерозв'язаних питань, серед яких особливе місце посідає робота з деформованим текстом.

**Мета статті** передбачає висвітлення системи роботи над деформованим текстом у початковій школі на уроках української мови.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що текст є явищем багатоаспектним, оскільки при будь-якій спробі пояснити його значення виділяється і характеризується одна важлива якість.

Фактором, що принципово впливає на визначення його сутності, є розуміння тексту як одиниці мови: «текст є ... найвищою одиницею мовного рівня» (О. Москальська), продукту мовлення («висловлювання, що являє собою усну чи писемну монологічну або діалогічну змістову й структурно завершену систему з кількох чи багатьох речень, яким властива інформаційна насиченість і виражене ставлення автора до висловленого повідом-

лення» (М. Пентиліук); витвору мовленнєвотворчого процесу, що відзначається завершеністю, літературною обробленістю відповідно до типу документа та складається із заголовка і низки особливих одиниць (надфразних єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного зв'язку і має певну цілеспрямованість і практичну настанову» (І. Гальперін); комунікативного утворення («текст – результат спілкування...» (Ф. Бацевич).

Зазначимо, що в шкільних підручниках з української мови текст характеризується стисло – «пов'язані за змістом речення» (авт. Н. Гавриш, Т. Маркотенко, М. Вашуленко, О. Мельничайко, Н. Васильківська). На наш погляд, мова йдеться не про текст як цілісний мовленнєвий твір, а текстовий фрагмент. Однак відповідно віку молодших школярів це тлумачення є достатнім.

Виходячи з наявного наукового фонду з означеного питання, можна стверджувати, що термін «текст» трактується як «витвір усного або письмового мовлення, якому властиві єдність теми і задуму, закінченість, внутрішня структурно-синтаксична композиція та віднесеність до того або іншого стилю» [3]. Вважаємо це визначення є найбільш вдалим, оскільки таке тлумачення «достатньо чітко відображає всі істотні ознаки тексту (цілісність, членування, завершеність тощо)» [2, с. 27].

Аналіз програмного та навчально-методичного забезпечення початкової ланки освіти засвідчив, що на уроках мови школярі працюють з різними видами текстів. О. Божко відмічає, що вчені кваліфікують тексти за лінгвістичними (Т. Єщенко, М. Пентиліук), комунікативними (Ф. Бацевич, М. Пентиліук, О. Селіванова), психолінгвістичними (М. Пентиліук, Ф. Бацевич) й іншими критеріями. Найчастіше дослідники беруть до уваги такі параметри текстів, як форма репрезентації (усні / письмові, монологічні / діалогічні тексти), стильова й жанрова належність (художні, наукові, офіційно-ділові, публіцистичні, релігійні, розмовно-побутові; всі жанри в межах кожного стилю) [1, с. 39]. Крім означених видів, продуктивно використовуються на уроках української мови деформовані тексти, що допомагають усвідомити структуру зв'язного висловлювання, розвивають уміння передавати думки в певній послідовності, «бачити» недоліки та робити текст виразнішим тощо.

Проаналізувавши різноманітні визначення поняття «деформація», робимо висновки, що це пошкодження чого-небудь. Відповідно, деформований текст – витвір усного або письмового мовлення з певними пошкодженнями: з пропусками слів, порушенням порядку розташування речень, частин, повтори тощо.

Педагогічна практика засвідчує, що робота над деформованим текстом реалізується на основі певної низки дій: доповнення, відновлення та редагування. Доповнення передбачає заповнення пропусків у тексті, в якому слова через певний інтервал (наприклад, кожне сьоме слово) замінені крапками. Відновлення – розташування

речень у певній послідовності. Редагування – один із видів (приймів) роботи учнів над текстом, його вдосконалення з позиції змістових та лінгвістичних помилок [2]. У початковій школі, як правило, редагування передбачає «заміну часто повторюваних слів синонімами та займенниками (без уживання терміну)» [4, с. 203].

Відповідно до змісту оновленої програми, затвердженої Міністерством освіти і науки України в 2018 р., робота з деформованими текстами починається в першому класі [4]. Вона не вимагає спеціального часу, тому може реалізовуватися під час вивчення того або іншого граматичного матеріалу, а також на уроках розвитку мовлення.

У першому класі пропонуються пропедевтичні вправи з цим видом тексту, що передбачають додавання рими (слова). Зазначимо, що таке завдання можна провести як колективно, так і індивідуально:

1. Дивний ключ у небі лине,  
Не залізний, а пташиний.  
Цим ключем в осінній млі  
Відлітають... (журавлі).
2. Жа-жа-жа  
Ми побачили...(вужа).  
Жу-жу-жу  
На галявині... (ходжу).  
Жі-жі-жі  
Гострі... (ножі)  
Жи-жи-жи  
Ти мені... (допоможи).

Особливе місце у роботі з деформованим текстом посідають вправи, спрямовані на поділ тексту на окремі речення. При цьому програмою встановлено, що учні працюють із текстом, який складається з 3–4 речень, і редагують його.

– Поділіть текст на речення. Поставте в кінці кожного речення крапку.

1. Малюнок  
Діти малюють ось кінч а це зайчик там лисиця а біля неї вовк.
2. Кіт Васька  
Кіт Васька сидить біля нірки і чекає от біжить мишка Васька зловив мишку.
3. Узимку  
Уночі випало багато снігу Дмитро цілий день катався на санях надвечір він рум'яний забіг у будинок хлопчикові було весело.

До того ж цікавими є вправи на складання зв'язного тексту з неповних речень.

– Доповніть речення так, щоб вийшла зв'язна розповідь. Користуйтеся словами з довідки.

Розіллються навесні \_\_\_\_\_ річки. Прилетять \_\_\_\_\_ шпаки. На березі з'являться \_\_\_\_\_ листочки.

Слова для довідок: швидкі, перші, зелені.

Уся робота з деформованим текстом заснована на ди-

дактичному принципі: від простого – до складного, від легкого – до важкого. Тому у другому класі пропонуються вправи, що передбачають складання зв'язного тексту з поданих речень. Цю роботу, з нашої точки зору, можна організувати таким чином:

– Прочитайте речення. Що незвичайного ви помітили?

Вона збрала тоненькі гілочки.

Настя йшла з школи додому.

У шкільному саду обрізали дерева.

Скоро заблищали зелені листочки.

Вдома дівчинка поставила їх у воду.

– Складіть текст із речень. Дайте відповіді на запитання.

Що трапилося з деревами?

Що побачила Настя?

Що зробила дівчинка?

Для чого Настя збрала гілочки?

Як змінилися вони?

– Прочитайте текст, правильно розташували речення.

– Запишіть виправлений текст.

Особливе місце у другому класі посідають вправи на редагування деформованого тексту, що дозволяють удосконалити не тільки орфографічну пильність, але й точне і виразне мовлення. На початку дітям можна запропонувати текст із підказкою, наприклад:

– Прочитайте текст.

Узимку прилетіла синичка до вікна. Синичка змерзла і шукала затишку. Діти відчинили синичці квартиру. Синичка влетіла в хату. Діти годували синичку.

– Що в ньому не так?

– Яке слово часто повторюється? (синичка)

– Якими словами можна замінити слово синичка?

– У другому реченні слово синичка замінити словом вона; у третьому – їй; у четвертому – пташка.

Для закріплення вивченого учні виконують таке завдання:

– Прочитайте текст. Удоскональте його. Що для цього треба зробити? Замініть слова, які повторюються. Скористайтеся довідкою.

Наступила весна. Стало тепло. Діти вийшли у двір. Дітям весело. Діти граються м'ячем. До дітей підбіг собака. Діти кинули йому м'яч. Собака вхопив м'яч і приніс дітям.

Слова для довідки: хлопчики і дівчатка, малята, дошкільнята, вони, усі, він, Бровко, їм.

Відповідно до програми початкових класів робота над деформованим текстом продовжується в наступних класах. Крім вищезазначених вправ, у процесі опрацювання деформованого тексту добираються завдання на:

1. Розташування частин тексту в певній послідовності

Розташуйте абзаци так, щоб вийшло зв'язне висловлювання.

Лелека прилетів

Настав вечір. Лелека сів біля гнізда. Він закинув голову назад. Птах голосно застукав довгим дзьобом. Це була весняна пісня лелеки.

Один з лелек підлетів до дерева, де чорніли на верхів-

ці залишки старого гнізда. Він почав лагодити його, приносячи гілки, траву і мох.

Жмурячись від яскравого сонця, ми дивилися на небо. В повітрі кружляли птахи. Вони майже не рухали великими крилами. Птахи тихо спускалися. Ось над нашими головами зграя розлетілася в сторони.

2. Визначення зайвих речень у тексті

Прочитайте текст. Знайдіть зайві речення. Відмітьте ([ ]) початок і кінець цих речень. Доберіть назву до оновленого тексту. Запишіть. Визначте тему тексту.

Надворі непогода. Третій день дує холодний вітер. Кружляють в осінньому повітрі жовтенькі листочки. Яскраво світить пекуче сонечко. Ось сумна берізка. Незабаром вітер зірве з неї останні листя. Співають весело солов'ї. Відлітають у теплі краї перелітні птахи.

3. Виправлення мовленнєвих помилок

Знайдіть мовленнєві помилки в тексті. Запишіть відредагований текст.

Влітку Івась та Юрко були в лагері. Мальчики часто ходили до лісу. Однажды вони побачили там білочку.

4. Поширення тексту за допомогою другорядних членів речення

Поширте кожне речення тексту за допомогою другорядних членів речення. Запишіть оновлений текст.

Скінчилась зима. Минули морози. Розтанули сніги. Настала весна. Світить сонце. З'явилась травичка.

5. Відновлення деформованого тексту за поданою моделлю

Прочитайте речення. За поданою моделлю складіть текст.

– Воно звите з пуху, пір'я, моху.

– Він робить його з товстого суччя.

– Найзатишніше гніздо у синиці.

– Різні бувають пташині будиночки.

– Птах прикрашає своє житло кольоровим папером.

– Найкрасивіший будиночок у вівчарика.

– Найбільше гніздо у орла.

Випишіть з тексту речення з однорідними членами речення. Поясніть вживання розділових знаків. Доберіть до слова будиночок синоніми (палац, дім, хата).

6. Відновлення тексту за першими буквами першого слова кожного речення (Тема «Алфавіт»). (Робота в парах)

Прочитайте. Зверніть увагу на перші слова кожного речення. Запишіть речення в такому порядку, як ідуть за алфавітом їхні перші слова.

– Через сотні років людина навчилася використовувати силу пари.

– Корабель – це річкове або морське судно.

– Перший вітрильний корабель плыв за допомогою вітру, що запинав вітрила.

– Мандруючи на кораблях, люди відкривали нові країни.

(К, М, П, Ч)



Знайдіть речення, в якому є споріднені слова. Визначте в них корінь. Доберіть ще декілька слів із цим коренем.

**Висновок.** Отже, цікавим і корисним видом тексту є деформований, що дає можливість розвивати мовлення учнів, усвідомлювати структуру зв'язного висловлювання, формувати вміння передавати думки в певній послідовності, «бачити» недоліки тощо. Ефективність застосування цих видів тексту залежить від послідовної роботи та продуманої системи вправ.

**Перспективність подальшої наукової роботи** вбачаємо у висвітленні шляхів пошуків удосконалення вмінь працювати з деформованим текстом як на уроках

розвитку мовлення, так і на мовних уроках у початковій школі.

### 📖 Список використаних джерел

1. Божко О. П. Формування текстотвірних умінь учнів основної школи в процесі вивчення синтаксису складного речення: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2017. 283 с.
2. Компаній О. В. Наступність у формуванні текстотвірних умінь молодших школярів на завершальному етапі початкової мовної освіти: монографія. Херсон: Вид-во ФОП Вишемирський В. С., 2018. 476 с.
3. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. URL: <http://allrefs.net/c12/3mvrk>.
4. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи. Київ: ТД «Освіта-Центр+», 2018. 240 с.

Дата надходження до редакції  
авторського оригіналу: 08.04.2018

**Компаній Е. В., Бондар Т. Н., Пашиковская А. А. Работа с деформированным текстом на уроках украинского языка в начальных классах в контексте Новой украинской школы.**

**А** Авторы ставят вопрос работы с деформированным текстом на уроках украинского языка в начальной школе. Детально освещается сущность текста, определены его понятия, рассмотрены основные критерии его деления на основные виды; уточняется понятие «деформированный текст»; выделяется ряд действий, которые являются базовыми в работе с этим текстом (дополнение, обновление, редактирование). К тому же продемонстрировано работу с деформированным текстом по классам. Авторы предлагают в начальной школе применять следующие задания: добавление пропущенного слова, составление связного текста из данных предложений, редактирование, расположение частей текста в определённой последовательности, определение лишних предложений, исправление текста с помощью второстепенных членов предложения, восстановление деформированного текста по данной модели, восстановление текста по первым буквам первого слова каждого предложения и т. д.

**Ключевые слова:** текст; виды текста; деформированный текст; работа с деформированным текстом; младшие школьники

**EKompanii O. V., Bondar T. M., Pashkovska H. A. Work with the Deformed Text at the Ukrainian language Lessons in Elementary Classes in the Context of New Ukrainian School.**

**S** Authors pay attention to the question of work with the deformed text at the lessons of the Ukrainian language at primary school.

The paper describes a multidimensional phenomenon of the text, its notion and criteria of texts classification, gives specification of 'deformed text', proposes set of basic tasks in the work with this type of text (addition, renewal, editing), presents the way to work with the deformed text according to grades of education. For teaching Ukrainian language in primary school, authors propose to use such tasks as: «fill in the skipped word», «combine text from the given sentences», «edit text», «set parts of the text in a certain sequence», «check text for the extra sentences», «correct the text with the secondary parts of sentence», «reconstruct deformed text after the given model», «reconstruct in text after the first letters of the first word of every sentence» etc.

**Key words:** text; types of text; deformed text; primary school children; work with the deformed text



## Відомості про авторів

- 1. Бондар Тетяна Миколаївна**, учитель-методист, учитель початкових класів Херсонського НВК «ЗОШ I ступеня – спеціалізована школа II ступеня – колегіум» № 51 ім. Г. О. Потьомкіна Херсонської міської ради
- 2. Брояко Надія Богданівна**, заслужений діяч мистецтв України, кандидат мистецтвознавства, професор, професор кафедри фольклористики, бандури та інструментального мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 3. Варданян Анаїт Оганесівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
- 4. Гнатюк Леонід Веніамінович**, аспірант, асистент кафедри народно-хорового мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 5. Дзюба Олег Андрійович**, доцент кафедри академічного хорового та інструментального мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, народний артист України
- 6. Дорофєєва Вероніка Юрївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри фольклористики, бандури та інструментального мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 7. Дубінченко Євгенія Андріївна**, здобувач, асистент кафедри народно-хорового мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 8. Ефендієва Світлана Миколаївна**, викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
- 9. Зубань Вікторія Григорівна**, завідувач Меморіального музею-садиби філософа й колекціонера опішненської кераміки Леоніда Смержа Національного музею-заповідника українського гончарства
- 10. Ільчишин Наталія МIRONІВНА**, викладач кафедри іноземних мов Інституту гуманітарних та соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка»
- 11. Коломієць Богдан Сергійович**, викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
- 12. Компаній Олена Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, науковий кореспондент КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, вчитель початкових класів Херсонського НВК «ЗОШ I ступеня – спеціалізована школа II ступеня – колегіум» № 51 ім. Г. О. Потьомкіна Херсонської міської ради
- 13. Куковська Вікторія Ігорівна**, кандидат філологічних наук, асистент кафедри англійської мови Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
- 14. Куліш Наталія Миколаївна**, старший викладач кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- 15. Лещенко Петро Анатолійович**, викладач інформатики приватної школи «Чарівний світ», аспірант кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
- 16. Мелащенко Марина Петрівна**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
- 17. Міровська Маріола**, доктор гуманітарних наук у галузі педагогіки, доцент, керівник департаменту праці соціальної та публічного здоров'я Інституту педагогіки, відділ педагогічний Академії ім. Яна Длугоша в Ченстохові (Польща)
- 18. Мороховець Галина Юрївна**, кандидат педагогічних наук, завідувач аспірантури наукового відділу, викладач кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
- 19. Ніколаєва Наталія Миколаївна**, викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
- 20. Пашковська Ганна Анатоліївна**, вчитель початкових класів Херсонського НВК «ЗОШ I ступеня – спеціалізована школа II ступеня – колегіум» № 51 ім. Г. О. Потьомкіна Херсонської міської ради
- 21. Протовень Оксана Павлівна**, викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
- 22. Регеша Наталія Леонідівна**, заслужений діяч мистецтв України, доцент кафедри народно-хорового мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 23. Решетілова Наталія Борисівна**, кандидат медичних наук, доцент кафедри анатомії людини ім. М. Г. Туркевича ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- 24. Роженко Інєса Віталіївна**, старший викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
- 25. Саєнко Марина Сергіївна**, викладач кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
- 26. Симеонова Юлія Віталіївна**, кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри народнопісенного та хорового мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 27. Сінельников Іван Григорович**, доцент кафедри фольклористики, бандури та інструментального мистецтва факультету музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, заслужений працівник культури України
- 28. Сінельникова Валентина Володимирівна**, кандидат історичних наук, доцент кафедри фольклористики, бандури та інструментального мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 29. Скопцова Олена Михайлівна**, кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри народно-хорового мистецтва та фольклору Київського національного університету культури і мистецтв
- 30. Сліпченко Оксана Сергіївна**, концертмейстер кафедри академічного хорового мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 31. Стрельников Віктор Юрійович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та суспільних наук ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»
- 32. Шнуренко Тетяна Валентинівна**, старший викладач кафедри народнопісенного та хорового мистецтва, пошукувач Київського національного університету культури і мистецтв