

ISSN 2522-9729 (online)



IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

№1 (184)

2019

Освіта: стан і перспективи

Education: the State and Prospects

Web-site: 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

УДК 37:004

ISSN 2522-9729 (online)

DOI 10.33272/2522-9729-2019-1(184)

Періодичність видання: 6 разів на рік

Рукописні мови: українська, англійська, польська, російська

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

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

- Crossref
- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Білик Надія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент,

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

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор,

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

Лук'янова Лариса Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, директор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна НАПН України

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Курмишева Ніна Іванівна, кандидат педагогічних наук,

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Лаврінченко Олександр Андрійович, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна 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

Видавель

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

тел. гол. ред.: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Web-site: isp.poippo.pl.ua

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

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

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 (*Республіка Польща*)

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

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

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

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

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

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

Хомич Лідія Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна 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 № 2 від 25.02.2019 року)

Редакційна рада:

Білик Н.І., Зелюк В. В. (голова ради), Льченко В. Р.,
Канівець З. М., Кирилюк М. В., Корягіна Н. В., Хомич Л. О.

Підписано до друку: 26.02.2019 р.

Формат: 60x84 1/8.

© «Імідж сучасного педагога», 2019
© ПОІПНО, 2019



№ 1 (184) 2019

«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE» –
electronic scientific professional edition,
which provides readers with open access content

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

UDC 37:004

ISSN 2522-9729 (online)

DOI 10.33272/2522-9729-2019-1(184)

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:**

- Crossref
- 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 Lykhanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy
of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director,
Ivan Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

EXECUTIVE SECRETARY

Nina Kurmucheva, 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, Ivan
Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

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

Marina Grunioova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine,
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 (*Republic of 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,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

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

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

Alexander Kucheryavyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan
Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Alexander Lavrinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan
Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

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

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

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

Oleksiy Nezhvyviy, 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 (*Republic of Poland*)

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

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

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Zyazun
Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

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

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, Ivan
Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

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

Founders

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

Publisher

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

Address

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

Contact information

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

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Journal is included in the List of electronic scientific
professional editions of Ukraine in the field of «Pedagogical sciences»,
where the results of dissertation for obtaining scientific degrees
of a doctor and a candidate of sciences may be published on the basis
of the decision of the Attestation Board of the Ministry, December 12, 2017
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine,
No 1714 of December 28, 2017, Annex 7)

Recommended by the Academic Council

Ivan Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine
(protocol № 2, 25.02.2019)

Editorial Board

Bilyk Nadia, Zeliuk Vitaliy (Chairman of the Board), Ilchenko Vira,
Kanivets Zoya, Kyrylyuk Marina, Koryagina Natalia, Khomych Lidiya

Signed for print: 26.02.2019

Format: 60x84 1/8

© «Image of the Modern Pedagogue», 2019
© Poltava-INSETT, 2019



ТОЧКА ЗОРУ

- Нова українська школа – стан і перспективи **Зеленська Л. Д., Саакова С. О.** 5
Міфи Нової української школи: як педагогам дати собі раду в умовах змін **Водолазська Т. В.** 8



ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

- Професійно-комунікативна культура вихователя закладу дошкільної освіти
як наукова проблема **Мороз-Рекотова Л. В.** 12



ВИЩА ШКОЛА

- Структура формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів
закладів дошкільної освіти **Давидченко І. Д.** 19
Динаміка формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у процесі навчання
в медичному ВНЗ **Слухенська Р. В., Куковська В. І., Логущ Л. Г.** 24



ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

- Теоретичні основи функціонування системи професійного розвитку викладачів закладів професійної
(професійно-технічної) освіти **Сиско Н. М.** 30
Принципи розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі
науково-методичної роботи коледжу **Козаченко Г. В.** 35



РІДНІ ДЖЕРЕЛА

- Особливості та перспективи розвитку початкової жіночої освіти Полтавської губернії
(XIX – початку XX століття) **Чуприна К. С., Николаєва Н. М.** 38



ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

- Порівняльний аналіз дизайну одягу викладача сучасності на прикладі викладачів зарубіжних країн **Дяченко А. В.** 42



КАЛЕЙДОСКОП МОВ

- Інтерпретація поетичного твору майбутніми філологами як лінгвосоціокультурного феномену **Сем'ян Н. В.** 47



ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ

- Виховання співаків спеціальності «Академічний вокал» в умовах інклюзивної освіти **Закрасняна Ж. М.** 52
Методичні аспекти роботи концертмейстера з хоровим колективом **Поліщук А. В., Сабрі С. С.** 56
Специфіка використання інструментального супроводу в народному хорі **Скопцова О. М., Марченко В. В.** 59
«Концерт» у системі жанрових апробацій інструментального мистецтва (на прикладі баянного
та акордеонного виконавства) **Стадник А. М.** 62
Робота з фольклорним колективом: методи опанування традиційного музичного матеріалу **Сінельников І. Г.** 65



ТАЛАН-ДОЛЯ

- Духовний концерт «В началі Ти, Господи» С. Дегтярьова: питання авторства **Гобдич М. М.** 69
Творча постать Н. П. Кошиць у контексті виконавської специфіки вокально-оперного
мистецтва **Тилик І. В., Комаренко Н. М.** 73



ШКІЛЬНА РОДИНА

- Городошний спорт на сучасному етапі розвитку і удосконалення **Северюк Н. П., Циповяз А. Т., Коваль С. С.** 79



ІМІДЖ-ІНФОРМАЦІЯ

- Відомості про авторів.....



CONTENT
electronic scientific professional journal
«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE»
№ 1 (184) 2019



POINT OF VIEW

- New Ukrainian School: Where We Are and What the Prospects **Zelenska Liudmyla, Saakova Sonia** 5
Myths of the New Ukrainian School: Some Tips for Educators to Choose Right Way under
Conditions of Changes **Vodolazska Tetiana** 8



POSTGRADUATE EDUCATION

- Professional and Communicative Culture of a Pre-School Educational Institution' Educator as
a Scientific Problem **Moroz-Rekotova Lesia** 12



HIGH SCHOOL

- Structure of the Formation of Linguo-cultural Competence of Future Educators of Preschool
Education Institutions **Davydchenko Inna** 19
Dynamics of Forming Creative Potential of Future Doctors in the Process of Studying at a Medical University
Slukhenska Ruslana, Kukovska Viktoriya, Lohush Lesia 24



PROFESSIONAL EDUCATION

- Theoretical Bases of the System of Teachers' Professional Development in Vocational Education
Functioning **Sysko Natalia** 30
Principles of the Development of Pedagogical Competence of Teacher of Pharmaceutical Profile in the System
of Scientific and Methodical Work in College **Kozachenko Halyna** 35



NATIVE SOURCES

- Features and Perspectives for the Development of the Women' Primary Education of Poltava Province (the XIX-th – the Beginning
of the XX-th Centuries) **Chupryna Oksana, Nikolaieva Natalia** 38



EXTERNAL EXPERIENCE

- Comparative Analysis of Modern Teacher's Clothing Design on the Example of Foreign Countries' Teachers **Diachenko Alla** 42



RANGE OF LANGUAGES

- Interpretation of Poetry by Future Philologists as Socio-Cultural Phenomenon **Semian Natalia** 47



TALENT POOL

- Training Singers of Specialty «Academic Vocal» in Conditions of Inclusive Education **Zakrasniana Zhanna** 52
Methodological Aspects of Accompanier's Work with Choir **Polishchuk Hanna, Sabri Svitlana** 56
Some Peculiarities of Instrumental Accompaniment of Folk Choir **Skoptsova Olena, Marchenko Vitaliy** 59
«Concert» in the System of Genre Approbations of Instrumental Art (on the Example of Button Accordion
and Accordion Artistic Performance) **Stadnyk Andriy** 62
Work with Folk Collective: Methods of Opening with Traditional Musical Works **Synelnykov Ivan** 65



TALENT IS A DESTINY

- Sacred concert «In the Beginning You, Lord» («V nachalih Ty, Hospody») by S. Dehtiarev: Questions
of Authorship **Hobdych Mykola** 69
Creative Personality of N. P. Koshetz in the Context of Performance Specifics
of Vocal and Opera Art **Tylyk Ihor, Komarenko Natalia** 73



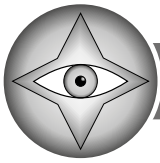
SCHOOL FAMILY

- Gorodki Sport: Present Stage of Development and Improvement **Sevriuk Mykola, Tsipoviaz Anatoliy, Koval Svitlana** 79



IMAGE-INFORMATION

- Information about Authors 79



УДК 373.3(477.53)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1\(184\)-5-7](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-5-7)Зеленська Л.Д.Саакова С.О.ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-3324-5173>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-5299-0841>

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА – СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

А Розглядаються причини реформування загальної середньої освіти в Україні, визначаються основні етапи реалізації Концепції «Нова українська школа». Акцентується увага на перевагах організації освітнього процесу в умовах імплементації концептуальних засад концепції, викреслюються перспективи реформування закладів загальної середньої освіти відповідно до її положень.

Ключові слова: освіта; навчання; Нова українська школа; стан; перспективи; етапи

Актуальність проблеми. Реформаційні процеси, що характеризують соціально-економічне й суспільно-політичне життя України, вимагають трансформації системи освіти, зокрема загальної середньої. Саме заклади загальної середньої освіти мають забезпечувати розвиток учнів як особистостей, закладати підвалини їхньої подальшої самоосвіти, успішної самореалізації впродовж життя. Відповіддю на виклики часу стала Концепція «Нова українська школа» (2016 р.), імплементація основних положень якої викликала жваву дискусію в освітянській спільноті.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади зазначеної концепції знайшли законодавче унормування в Законі України «Про освіту» [1]. Питаннями обґрунтування передбачуваних змін, суті та переваг Нової української школи опікується Міністерство освіти і науки України, на веб-сайті якого розміщено нормативні документи, методичні матеріали, звіти про роботу в зазначеному напрямі [5; 6; 7]. Крім того, особи, дотичні до ініціювання шкільної реформи, роз'яснюють ідеї нової програми у доповідях, які декларуються на національному рівні [4]. Обговорення концептуальних положень Нової української школи здійснюється на веб-сайтах районних відділів освіти, на освітніх порталах, де вчителі здійснюють обмін думками й досвідом [2; 9; 10]. Дискусії із зазначеної проблеми відбуваються на науково-практичних конференціях різних рівнів, на шпальтах педагогічної періодики тощо [3; 8].

Мета статті полягає в узагальненні основних положень Концепції «Нова українська школа», визначенні її переваг і дискусійних питань, накресленні перспектив реформування закладів загальної середньої освіти відповідно до положень зазначеної концепції.

Викладення основного матеріалу. Концепція «Нова українська школа» – це якісно нова цільова програма

розвитку загальної середньої освіти, що передбачає трансформацію змісту, організації освітнього процесу, дидактико-методичного його забезпечення, підходів до оцінювання освітніх результатів у напрямі посилення особистісної орієнтації освіти, її розвивального, компетентнісного, демократичного характеру [4]. Згідно з концепцією діяльність закладів загальної середньої освіти має бути спрямована на «різнобічний розвиток, виховання і соціалізацію особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [1].

На переконання розробників концепції, нова українська школа створюватиме атмосферу, де діти навчатимуться критично мислити, не будуть боятись висловлюватись, де будуть прислухатись до їхніх думок. Вихована в таких умовах особистість неодмінно стане відповідальним, креативним громадянином України [7].

Концепція декларує наступність усіх ланок освіти й характеризується подовженням терміну навчання у середній школі, запровадженням компетентнісно зорієнтованих стандартів, наданням можливості за бажанням учня змінювати освітні та професійні напрями підготовки, створенням такої моделі загальної середньої освіти, яка дозволяє поєднувати здобуття загальної середньої освіти зі здобуттям професії [3].

Утім, щоб утілити новації у школі, необхідно позбавитися стереотипів, що залишаються чинними в системі загальної середньої освіти. До них належать: недостатня орієнтованість змісту шкільної освіти на формування в учнів умінь використовувати отримані знання в житті, практичній діяльності; недосконала матеріально-технічна база, систе-

ма загальнодержавного моніторингу якості освіти, обмеженість фінансування тощо [3].

Перевагами нової школи має стати забезпечення належного інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку учнів, виховання їх як національно свідомої, патріотично налаштованої, вільної, демократичної, соціально активної особистості. З огляду на це, освітній процес має бути зорієнтований на формування в учнів природничонаукового і гуманітарного світогляду, наукового стилю мислення, здатності до інноваційної діяльності, готовності до соціальної адаптації, неперервної освіти впродовж життя [3].

Відповідно до Закону України «Про освіту» [1] українська школа матиме таку структуру:

1. Початкова школа. Це 1–4 класи, де створюються сприятливі умови для всебічного розвитку учнів з неодмінним урахуванням особливостей дитини (вікових, психологічних), розвиваються навички, потрібні для подальшого навчання на наступних рівнях. Початкова школа у свою чергу поділяється на два цикли. На першому циклі, адаптаційно-ігровому, у 1–2 класах дітей мотивують, готують до навчання в школі. Він вирізняється спрямованістю на індивідуальність, індивідуальні здібності кожного учня, розвиток особистісних навичок, пізнавальних інтересів. Ігровий метод пізнання та навчання превалює, адже у такий спосіб діти цілісно сприймають навколишній світ. Упродовж наступного циклу, 3–4 класи, в учнів продовжують розвивати навички соціальної взаємодії, вони вчаться працювати самостійно і в групі, створюються умови для виховання морально-етичних цінностей тощо. На етапі навчання у початковій школі модернізується система виконання домашніх завдань: перший клас – без домашніх завдань, у другому витрачається не більше 45 хв., третьому – 1 год. 10 хв., четвертий – не більше 1 год. 30 хв. В оцінюванні навчальних досягнень учнів перевага надається вербальній характеристиці вмій за рішенням педагогічної ради школи [9].

2. Гімназія. Навчанням у гімназії охоплені учні 5–9 класів, де вони навчаються розуміти навколишній світ, усвідомлювати закономірності функціонування в ньому, виявляють та розвивають особисті освітні, професійні навички, що стануть їм у нагоді у реалізації життєвих планів. Цей етап характеризується цілісністю, фундаментальністю і відносною завершеністю навчання;

3. Ліцей. Це завершальний етап середньої освіти. У процесі навчання в ліцеї учні здобувають знання згідно зі своїми освітніми потребами, інтересами, здібностями. Це продукує два варіанти навчання на третьому рівні освіти. Перший – повна загальна середня освіта на кшталт академічної освіти, яка надає знання за певним спрямуванням профілізації відповідно до галузей знань або освітніх галузей. Друга – професійні ліцеї та коледжі, одні з яких покликані забезпечувати отримання молоддю професійної підготовки з певної професії чи кваліфікації у невід'ємному зв'язку з повною загальною середньою освітою, інші, – здійснювати суто професійну підготовку робітничих кадрів.

Реалізація завдань Нової української школи на різних рівнях здобуття загальної середньої освіти має забезпечувати сучасний учитель [2]. Тому його підготовка має узгоджуватися із зазначеними цілями. Водночас, потребує перегляду й система перепідготовки вчителів, яка має охоплювати низку різноманітних форм: літні школи, групові та індивідуальні тренінги, курси, перегляд і аналіз уроків, коучинг і наставництво, конференції, семінари, майстерні, професійне навчання спільнот, самоосвіта тощо. Вчителі мають на належному рівні володіти ресурсами ІКТ, створювати онлайн-продукти, що дозволить їм урахувувати досягнення інформаційного суспільства [8].

Реалізація Концепції «Нова українська школа» вже розпочалася. Наразі затверджено новий Державний стандарт початкової освіти, який пройшов апробацію у 100 експериментальних школах України. На 2018 р. здійснено перепідготовку 22 тис. учителів, укладено нові підручники для 1-х класів. 31 вересня 2018 р. 448 тисяч школярів перших класів почали навчання за новим державним стандартом – програмою «Нова українська школа» [5].

Зазначене вище продукує накреслення перспектив подальшого впровадження Концепції «Нова українська школа» [6]:

- співпраця з позашкільними закладами освіти згідно з потребами дитини;
- надання вчителям самостійності у розробленні навчальних програм, доборі методичних матеріалів, накресленні стратегій навчання, що відповідають потребам саме їхніх учнів;
- закріплення за школами права у формуванні навчальних планів і програм;
- надання переваги у навчанні таким методам, як гра, соціальні, дослідницькі проекти, експерименти, групові завдання;
- ширше застосування в освітній практиці педагогіки партнерства;
- залучення дітей з особливими потребами до спільного навчання з однолітками, розроблення для них індивідуальних програм розвитку;
- зосередження уваги на формуванні вмій (шукати інформацію, вирішувати проблеми, ефективно комунікувати одне з одним), а не на знаннях;
- забезпечення інтеграції навчальних предметів;
- створення навчальних осередків у межах класу (навчально-пізнавальної діяльності; змінні тематичні осередки; для гри; художньо-творчої діяльності; куточок живої природи для проведення дослідів; відпочинку; дитяча класна бібліотечка; осередок учителя тощо).

Зазначені заходи мають скласти підґрунтя щодо формування ключових компетентностей школярів, серед яких вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянські

та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість і фінансова грамотність [5].

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Отже, Концепція «Нова українська школа» спрямована на модернізацію освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти. Серед шляхів її реалізації провідним є орієнтованість на постулати нової філософії освіти, що ґрунтуються на особистісному підході, результативності, стійкій мотивації до навчання.

До перспективних напрямів дослідження належить вивчення труднощів, які стоять на заваді поетапному втіленню положень Нової української школи в практику роботи закладів загальної середньої освіти.

 **Список використаних джерел**

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 23.10.2018).
2. Запроваджуємо Концепцію «Нова українська школа»: навч.-метод. тренінг заступників директорів ЗЗСО з питань впровадження Державного стандарту початкової освіти. Відділ освіти Великоберезнянської районної державної адміністрації: веб-сайт. URL: <https://vberz-osvita.gov.ua/zaprovdzhuemo>

- konceptsiu-nova-ukrainska-shkola-11-48-46-28-12-2017/ (дата звернення: 13.10.2018).
3. Ляшенко О. І. Пріоритети розвитку української школи в умовах реформування освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка*. Серія: Педагогічна. Кам'янець-Подільськ, 2016. Вип. 22. С. 39–42.
4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Пед. думка, 2016. 448 с.
5. Нова Українська школа / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/NEW-SCHOOL.pdf> (дата звернення: 12.10.2018).
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
7. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 14.10.2018).
8. Онищук Л. А. Нова українська школа: реалії та перспективи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С. 47–53.
9. Сімончук О. Без домашніх завдань і оцінок: що таке Нова українська школа. Освіторія: медіа: веб-сайт. URL: <https://osvitoria.media/experience/bez-domashnih-zavdan-i-otsinok/> (дата звернення: 16.10.2018).
10. Чернова О. Нова українська школа: 9 змін, які пропонує Міністерство: веб-сайт. Громадське: бета: веб-сайт. URL: <https://hromadske.ua/posts/nova-ukrainska-shkola-9-zmin-i-aki-proponuie-minosvity> (дата звернення: 11.10.2018).

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 08.12.2018

Зеленская Л. Д., Саакова С. О. Новая украинская школа – состояние и перспективы.

А *Рассматриваются причины реформирования общего среднего образования в Украине, определяются основные этапы реализации Концепции «Новая украинская школа». Акцентируется внимание на преимуществах организации образовательного процесса в условиях имплементации концептуальных основ концепции, рассматриваются перспективы реформирования учреждений общего среднего образования в соответствии с её положениями.*

Ключевые слова: образование; обучение; Новая украинская школа; состояние; перспективы; этапы

Zelenska Liudmyla, Saakova Sonia. New Ukrainian School: Where We Are and What the Prospects.

S *This paper examines the reasons for reforming general secondary education in Ukraine, describes the main stages of the implementation of the New Ukrainian School program; emphasizes the advantages of organizing the educational process, chosen for implementation of the conceptual foundations of the New Ukrainian School. Paper presents some visions and opinions of practicing teachers, experts of the Ministry of Education and Science of Ukraine, about perspectives and obstacles on the way of realization of the New Ukrainian School. The advantages and disadvantages of teaching secondary school students in a purpose-oriented way, where the result is to develop core competences is described.*

Key words: education; training, new Ukrainian school; state; prospects; stages



МІФИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ЯК ПЕДАГОГАМ ДАТИ СОБІ РАДУ В УМОВАХ ЗМІН

А Досліджено ставлення вчителів до реформи школи, їхній рівень усвідомлення необхідності змін в освіті; проаналізовано труднощі, що виникають у педагогів у процесі реалізації Концепції «Нова українська школа»; визначено джерела опору змінам та їхні форми, окреслено систему заходів, що підготує освітян до невизначеності, перетворить їх на експертів з управління змінами.

Ключові слова: Нова українська школа; зміни; управління змінами; міф; міфологічна реальність; важелі успіху

Актуальність проблеми. На тему Нової української школи (НУШ) нині написано багато статей, проведено численні конференції, семінари, тренінги, тривають обговорення, дискусії. Про неї говорять навіть ті, хто не має ніякого відношення до освіти. Завдяки засобам масової інформації ми поступово занурюємося в нову шкільну «міфологічну реальність», де всі діти щасливі, вчителі творчі, батьки задоволені, меблі яскраві й нові. Трансльовані зусиллям мультимедіа міфологічні образи впевнено входять до нашої культури, служать своєрідними орієнтирами у світі освітніх реформ. Разом з тим з'являються міфи й іншого змісту, що озвучують страхи, побоювання, переживання, очікування та надії споживачів освітніх послуг. Сюжети таких міфів зазвичай розгортаються навколо краху реформи, всездозволеності учнів, відсутності дисципліни в школі, падіння престижу вчительської професії, суцільного хаосу. Їхня поява є своєрідним способом адаптації до змін, переживанням нових процесів, намаганням вирішити злободенні проблеми сьогодення.

Будь-якому процесу змін, особливо на ранніх стадіях, притаманні невпевненість, стурбованість, страх перед незваним. Особливо це стосується освітніх реформ, де зміни торкаються не тільки методичної діяльності, структури, управління, а й культури – мислення, викладання, норм, цінностей, переконань.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує поняття «міф» як стародавню народну оповідь про явища природи, історичні події тощо або фантастичні оповідання про богів, обожнених героїв, уявних істот; щось вигадане, неіснуюче, фантастичне [1, с. 680].

Мирослав Попович виділяє три функції, що притаманні міфу, а саме: а) міф розповідає про історичне походження даного встановленого порядку; б) допомагає створювати взірці або норму соціальної поведінки та обґрунтовує право й етику; в) реалізує себе у ритуалах і служить безпосередньому психологічному єднанню людей у колективних діях [8, с. 58].

Дослідники пов'язують народження міфів із потребою пояснити невідомі чи незрозумілі предмети та явища, соціальне життя, внутрішній світ людини, її емоції, їм визначають роль регулятора поведінки в сфері буття, взаємодії, спілкування тощо. Появу міфів можна вважати закономір-

ним явищем у часи реформ, становлення нової парадигми, оскільки завдяки ним відбувається об'єднання людей, вироблення відповідної моделі поведінки, формуються нові зразки для наслідування. Репрезентуючи уявлення суспільства про систему освіти, міфи Нової української школи формують складну систему ідеалів, уявлень, стереотипів, оцінок, суджень, у такий спосіб поєднуючи минуле, сучасність і майбутнє.

Міфи супроводжують освітні реформи в різних країнах. Дослідження Андреаса Шлейхера руйнує низку міфів, що існують за кордоном і в Україні, застерігаючи нас від хибних стратегічних рішень. Серед них: залежність між кількістю учнів у класі і результатами навчання, що більше часу на навчання – то вища успішність, успіхи в навчанні залежать від успадкованого таланту, успішна освіта коштує дорого тощо [14].

У своїй уяві ми наділили нереальними характеристиками фінську школу. Арі Покка у книзі «Вищий клас. Шкільне управління по-фінськи» пише, що слухаючи деяких лекторів, іноді буває «важко впізнати в цих розповідях фінську школу, яка перетворилася в найпопулярніший бренд у міжнародній освітній політиці» [7].

Аналізуючи публікації, що стосуються впровадження Концепції «Нова українська школа», можна виділити два типи матеріалів – одні описують досягнення пілотних класів, демонструють картинки оновлених кімнат, шкільних фасадів, інтенсивної підготовки вчителів початкових класів до роботи в нових умовах, надихають на нові перемоги [6], інші спростовують численні здогадки про укрупнення шкіл і знищення села, неефективність профільної школи, скасування природничих спеціальностей тощо [3].

Теоретиків непокоїть рівень готовності суспільства усвідомити сенс нових пріоритетів і правил [11], вони мають сумніви щодо «здатності науковців пояснити практикам, у чому ідейна сила та перевага НУШ в її задумі», вагаються як перекодувати інформацію для педагогів, оскільки «громіздка теорія з численними посиланнями, тлумаченнями, диференціацією авторів та їхніх концепцій не тримається купи в голові сіяча «розумного, доброго, вічного» [10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Звертаючись до проблеми міфів, що супроводжують освітні реформи, дослідники проблеми рідко

звертаються до природи міфів, їхнього сенсу в умовах змін, поза увагою залишається розгляд заходів, що мав би підготувати освітян до невизначеності, перетворивши їх на експертів з управління змінами.

Метою статті не є розвінчування міфів, якими щодня обростає НУШ, задача полягає у пошуку причин, що викликали появу недостовірної інформації. Спробуємо рекомендувати заходи, які були б корисними у процесі впровадження змін. Під змінами розуміємо процес проведення нововведень в організації [2, с. 313].

Викладення основного матеріалу. Зміни у системі освіти призвели до появи міфів, якими педагоги намагаються пояснити нові для них процеси. Численні здогадки, непідтверджені факти формують негативний образ школи, гальмують реалізацію Концепції «Нова українська школа».

Із метою вивчення ситуації та отримання достовірної інформації автором статті проведено опитування серед 186 педагогів Полтавської області – слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників на предмет розуміння сенсу реформ та усвідомлення необхідності змін. В опитуванні брали участь учителі початкових класів, учителі-предметники, заступники директорів з навчально-виховної роботи закладів загальної середньої освіти.

Дослідження показало, що до початку реформування системи освіти у 64 % педагогів не сформувалося розуміння необхідності змін. Респонденти зверталися до успішного минулого системи освіти, в якій самі були виховані, у них не склалося переконання, що чинні навчально-виховні процедури перестали спрацьовувати. Важливим фактором впливу на думку освітян країни став попередній негативний досвід реформування, який знищив віру в успіх подібних подій. Зміни без отримання спланованого результату, без доведення його до логічного кінця, посилили песимізм і розчарування у педагогів.

У реалізації НУШ частині педагогів бракує надійної системи інформування про сенс реформи, не вистачило достатньо детального тлумачення про основні нововведення та перспективи розвитку освіти. Низький рівень зацікавленості негативно вплинув на мотивацію педагогів, погіршив координацію спільних зусиль учасників освітнього процесу. На початок нового навчального року багатьом учителям перших класів не вистачало підтримки з боку адміністрації і колег.

Успіх змін залежить від реалістичного бачення задач усіма, хто стає на шлях реформ. Проте респондентам важко було сформулювати майбутнє, представити процес змін повністю, у взаємозв'язках, уникаючи фрагментарності. Марк Генсон стверджує, що здійснення змін потребує від багатьох об'єднання зусиль, ініціативності, готовності діяти. Для проведення кардинальних реформ потрібна підтримка хоча б п'ятої частини працівників. Якщо більшість не підтримує необхідності змін, то імпульс реформаторства рано чи пізно згасне й основна частина сплановано залишиться нереалізованою [2].

Невпевненість, відчуття неузгодженості дій призвели до появи міфів, найпоширенішим серед яких виявився про «падіння інтелектуального рівня нації, що є наслідком гейміфікації освіти, надання дитині права вибору». Серед респондентів зустрічалися такі, що переконували автора статті в тому, що в учнів сформується стала звичка писати твори на колінах, читати лежачи на килимку і гратися до випускного класу. Серед побоювань були озвучені такі: «діти не будуть читати», «учням буде важко адаптуватися в середній школі», «знизиться рівень знань учнів», «школа буде давати поверхневі знання» тощо. Даний міф є свідченням схильності окремої частини педагогів до консерватизму і відповідно до небажання щось знати про зміни. Щоб бути готовими до сприйняття концепції майбутнього, таким учителям потребується затратити як інтелектуальні, так і душевні зусилля, побороти сумніви, повірити в майбутнє.

Інший міф пов'язаний із дисципліною, правильніше – з її відсутністю у майбутньому: «вседозволеність для учнів і батьків», «слабка дисципліна на уроках», «надмірна розкутість дітей», «викривлене розуміння демократії». Появу цього міфу викликали не упередження щодо нововведень, а страх викрити слабкі місця своєї роботи. Панування авторитарної педагогіки в педагогічних колективах заважає переходу до педагогіки партнерства, встановлення нових основ для співпраці. Варто відзначити і той факт, що знання освітян про те, що дає якісні результати, а що не дає і чому, є обмеженими. Не вистачає ґрунтовних досліджень, літератури, що могла бути використана вчителями.

Спротив до змін на особистому рівні, коли зачіпаються власні інтереси, викликав появу міфу про те, що зміни в освіті значно збільшують обсяг роботи вчителя, додають йому обов'язків. Так, освітні зміни вимагають нових умінь, поведінки, переконань. Цим не можна керувати, як і не можна змусити людину змінитися, вона сама має повірити в себе, змінити мислення, розвивати свої вміння. У Нову українську школу мають вірити не лише в окремих урядових кабінетах. У НУШ повинні повірити також і на місцях – в областях, об'єднаних територіальних громадах [11].

Міф про те, що «започаткована реформа не перша і не остання», викликаний віком учителів – поколінням, яке виросло в епоху, коли зміни в освіті відбувалися доволі рідко, стабільність у програмах була нормою, а реформи часто стосувалися виключно форм. Майкл Фуллан переконаний, що у XXI столітті педагогам прийдеться забути про слово «стабільність» і приєднатися до когорти носіїв змін. Жити в умовах нестабільності – не тимчасовість, це – необхідна реальність [13, с. 79].

Серед учителів початкових класів міста Полтави найпоширенішим виявився міф про кількість навчальних центрів у класі. Міністерством освіти і науки було рекомендовано створити вісім осередків у початковій школі [5]. Проте площі класу, кількість дітей не завжди дозволяють реалізувати написане на папері в практику. У реальному

житті документ став підставою не тільки для дій із просторо-предметної організації класу, а й перевірок. Центри перераховувалися, перевірялися на наявність табличок двома мовами – українською та англійською. Відсутність критичного погляду на документ змусила прийняти його як керівництво до дії, як абсолютну норму.

Будь-яку зміну можуть чекати непередбачуваність, нестерпність невідомого, розпач. На шляху до впровадження змін велику підйомну силу мають такі важелі:

1. Позитивна психологія. Українська система освіти має ґрунтуватися на ідеях позитивної психології, що забезпечить оптимістичне ставлення педагогів, здобувачів освіти та їхніх батьків до майбутнього. Саме таким шляхом пішли фінські колеги. Автор книги «Фінська система навчання. Як організовані кращі школи в світі» Тімоті Уокер зазначає, фінські школи брали за основу позитивну психологію, що надає життєвої енергії дітям і педагогам, допомагає працювати з різними емоційними станами [12]. За дослідженнями Мартіна Селігмана, оптимістично налаштовані люди креативніші й продуктивніші [9], а переживання ними позитивних емоцій стимулює готовність надавати допомогу іншим, з емпатією ставитись до оточуючих. Такі люди виявляють гнучкість мислення, знаходять ширші можливості для вирішення власних проблем. Позитивне мислення розширює репертуар мисленевих процесів, дій, стимулює до пошуку нестандартних рішень у подоланні складних ситуацій.

2. Творча уява. Попередній досвід нереалізованих реформ посіяв у думках українців побоювання, що нова реформа, як і попередні нереалізовані, приречена на неуспіх. Творча уява дає нам можливість вийти за межі поточної реальності, а саме, ставити цілі, планувати, уявляти сценарій майбутнього. Ми не можемо жити тільки пам'яттю. Пам'ять є обмеженою, вона має свої рамки – стосується минулого. Уява є безмежною – вона має справу з теперішнім і майбутнім, з потенційною можливістю, баченням, цілями, з усім, що не існує зараз, але може з'явитися [4]. Творчий пошук веде до виникнення нових підходів, інновацій і, зрештою, змінює культуру мислення та культуру організації, що позитивно вплине на ефективність людей, які працюють, та процеси, що впроваджуються.

3. Кожен є носієм змін. Майкл Фуллан зазначає, що освітні зміни є надто важливими, щоб залишати їх тільки на експертів. Особисті думки і майстерність – найкращий важіль змін [13]. У XXI столітті лідер не може видавати «накази» – кращим варіантом є видавати опціональне меню. Ми всі вчимося незалежно від позиції, яку займаємо. Зміни та інновації спущені згори-вниз часто не «вигорали», адже ті, хто їх безпосередньо здійснював, не відчував у тому потреби. Тому інновація «вигорає» тоді, коли одночасно є запит «знизу» і дія «згори». Отам, на перетині, і твориться щось нове. Майкл Фуллан пише, що не діє ні централізація, ні децентралізація – діє рух назустріч із двох цих точок [13].

І найважливіше. Кожен є носієм змін. Зміни починаються зсередини. Про це ніколи не треба забувати і зупинятись. Маленькими кроками до великої мети.

4. Неперервне навчання. Навчання протягом усього життя – це постійне навчання й перенавчання в умовах, коли зовнішні обставини постійно змінюються [14, с. 32]. Якщо натискати цей важіль щодня, це підтримуватиме нас у формі. Кожний повинен брати на себе відповідальність за професійний розвиток, а не покладати її на інших (адміністрацію, тренера, міністерство). Людина повинна зробити своє навчання реальністю.

5. Ми не зможемо досягти успіху, якщо будемо нехтувати собою: своїм здоров'ям, розумом, емоційним і духовним життям. Кожна з цих життєво важливих частин нашого життя потребує постійного оновлення.

Корисним для освітян України є досвід реформ Фінляндії, який ґрунтується на кількох базових принципах, які б не завадило використати в Новій українській школі. До них відносяться – відчуття радості до того, що робиш; обов'язковий відпочинок учителів і дітей; взаємодопомога й обмін досвідом серед учителів; свобода вибору. Така атмосфера надихає, підтримує, спонукає показувати результати [12].

Висновки. Реальна трансформація потребує часу. Більшість людей у нашій країні через рік після запуску пілотних класів НУШ прагне побачити свідоцтва успіхів реформи, що триває. Не отримавши доказів успіху, дехто з них починає відходити від руху, а інколи й активно чинити опір змінам.

Великою загрозою для НУШ є передчасне святкування перемоги. Не природно нині звучить фраза: «Ми збудували НУШ». Видавати бажане за дійсність – значить припускатися серйозних помилок. Поки зміни не стали невід'ємною частиною педагогічної культури, доля реформи ще не вирішена. На це потрібен час, наприклад, фінам знадобилося 15 років, щоб відчути переваги нової системи освіти.

Зміни в педагогічному колі приживуться і вкоріняться тоді, коли стануть повсякденною звичкою, способом існування. До тих пір, поки новий стиль поведінки не стане загальноприйнятим, не перетвориться на норму, якої добровільно дотримуватимуться всі, він кожного разу буде деградувати, як тільки припиняється процес реформування. Нові умови не можуть бути забезпечені формальними лідерами, педагоги мають навчитися давати собі раду зі змінами та управляти ними.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з доп. та CD) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. 1736 с.: іл.
2. Генсон Марк Е. Керування освітою та організаційна поведінка: пер. з англ. Харків: Проців; Львів: Літопис, 2002. 384 с.
3. Донська І. «Відпустки не буде» та ще 5 міфів про підвищення кваліфікації вчителів НУШ. URL: http://www.unicef.org/turkmenistan/cfs_teacher_manual_1.pdf Донська (дата звернення: 09.01.2019).
4. Кові С. 12 важелів успіху / пер. з англ. Романа Клочка. Львів: Вид-во Старого Лева, 2017. 208 с.

5. Наказ МОН від 23.03.2018 № 283 «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи» URL: <https://imzo.gov.ua/2018/03/25/nakaz-mon-vid-23-03-2018-283-pro-zatverdzhennya-metodychnyh-rekomendatsij-schodo-orhanizatsiji-osvitnoho-prostoru-novoji-ukrajinskoji-shkoly/> (дата звернення: 09.01.2019).
6. Нова українська школа: основні міфи, в які не слід вірити батькам. URL: <https://znaj.ua/society/nova-ukrayinska-shkola-osnovni-mify-v-yaki-ne-slid-viryty-batkam> (дата звернення: 09.01.2019).
7. Покка А. Вищий клас. Шкільне управління по-фінськи / пер. з англ. О. М. Назарової. Харків: Ранок, 2017. 160 с.
8. Попович М. Міфологія в суспільній свідомості посткомуністичної України. *Дух і літера*. 1998. № 3–4. С. 57–68.
9. Салберг П. Фінські уроки 2.0: Чого може навчитися світ з освітніх змін у Фінляндії / пер. з англ. А. Р. Шиян. Харків: Ранок, 2017. 240 с.
10. Селигман М. Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь. Москва: Альпина паблишер, 2014. 772 с.
11. Смольська Л. Справжні ліки замість підробки: «Інтегральне лідерство» для НУШ. URL: <http://education-ua.org/ua/component/content/article/12-articles/1265-spravzhni-liki-zamist-pidrobki-integralne-liderstvo-dlya-nush> (дата звернення: 09.01.2019).
12. Співаковський О. Не НУШ єдиною... Як нам побудувати справді сучасну українську школу. URL: <https://medianova.com.ua/ne-nush-yedinoyu-yak-nam-pobuduvati-spravdi-suchasnu-ukrayinsku-shkolu/> (дата звернення: 09.01.2019).
13. Уокер Т. Финская система обучения. Как устроены лучшие школы в мире. Москва: Альпина паблишер, 2018. 256 с.
14. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / пер. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян. Львів: Літопис, 2000. 269 с.
15. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / пер. з англ. Ганна Лелів. Львів: Літопис, 2018. 296 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 11.12.2018

Водолазская Т. В. Мифы Новой украинской школы: как педагогам справляться с изменениями.

А *Исследуется отношение учителей к реформе школы, их уровень понимания необходимости изменений в образовании; проанализированы трудности, которые возникают в процессе реализации Концепции «Новая украинская школа»; определены источники сопротивления изменениям и их формы, очерчено систему мероприятий, которая подготовит учителей к неопределённости, превратит их в экспертов по управлению изменениями.*

Ключевые слова: Новая украинская школа; изменения; управление изменениями; миф; мифологическая реальность; рычаги успеха

Vodolazska Tetiana. Myths of the New Ukrainian School: Some Tips for Educators to Choose Right Way under Conditions of Changes.

S *This paper is about analysis of the teachers' attitude towards school reform, their level of awareness of the need for changes in education; some difficulties, those arise in the process of implementation of the Concept «New Ukrainian School»; identifies sources and forms of teachers' resistance to changes. Author of the paper proposes some ways to prepare educators to work under conditions of uncertainty and help them to become experts on change management.*

Key words: New Ukrainian School; changes; change management; myth; mythological reality; levers of success



ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

А Обґрунтовано та запропоновано визначення поняття «професійно-комунікативна культура вихователя закладу дошкільної освіти» на основі детального розгляду понять «культура», «професійна культура», «комунікативна культура» у контексті культурологічного та гуманістичного підходів. З'ясовано, яким чином та в яких аспектах дотичні до професії вихователя категорії, позначені цими поняттями, розглянуто вплив загальної культури фахівця на його професійну культуру.

Ключові слова: культура; професія; комунікація; спілкування; педагогічне спілкування; професійна культура; комунікативна культура; професійно-комунікативна культура

Актуальність проблеми. В умовах реформування всієї системи освіти стверджуємося в думці щодо необхідності змін не лише в змісті, підходах, формах, засобах і методах навчання майбутніх спеціалістів, а й у сприянні їхнім якісним особистісним змінам. Проте є константи, що залишаються актуальними в усі часи. Йдеться про професійну культуру. Застосовуючи це поняття до професії вихователя закладу дошкільної освіти необхідно брати до уваги комунікативну культуру як важливий складник професійної культури. Адже весь процес взаємодії під час перебування дитини в закладі дошкільної освіти організують засобами комунікації. У таких умовах комунікація аж ніяк не може зводитись до суто технологічного каналу передавання інформації. Вона має розумітися визначальною в педагогічному процесі закладу дошкільної освіти як матерія, яка є провідною в реалізації сутності, змісту та цінностей педагогіки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій свідчить про посилення уваги науковців до проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Зокрема науковцями досліджено такі аспекти означеної проблеми: формування професійної компетентності майбутніх вихователів (Г. Бєленька, Л. Кідіна); формування професійної культури (К. Коновалова, Ю. Смолянко); виразнення мовлення майбутніх вихователів (Ю. Руденко); формування професійної майстерності майбутніх вихователів (Т. Швець); формування риторичної культури (В. Тарасова); психологічні особливості формування ціннісно-смыслові сфери майбутніх вихователів (С. Гусаківська); формування спостережливості майбутніх вихователів (Н. Цибуляк). Проте дослідження педагогічних умов фор-

мування професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти відсутні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми яким присвячується означена стаття. В українській педагогічній науці поняття «професійно-комунікативна культура» подивуємо в дослідженнях з підготовки фахівців медичної галузі, початкової освіти, сфери обслуговування, авіації, філологічного та інженерно-технічного напрямку. Проте у сфері підготовки фахівців дошкільної освіти, де це поняття мало б стати одним із визначальних для характеристики та розкриття специфіки професії вихователя закладу дошкільної освіти, залишається недослідженим.

Формулювання цілей статті. Для розуміння сутності поняття «професійно-комунікативна культура», застосованого до вихователя закладу дошкільної освіти, необхідно здійснити узагальнення проведених досліджень понять «культура», «професійна культура», «комунікативна культура» та на його основі дати визначення поняттю «професійно-комунікативна культура вихователя закладу дошкільної освіти».

Викладення основного матеріалу дослідження. Глибокий аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що поняття «культура» віднесено до низки фундаментальних понять, які зазнали численних змін у процесі свого історичного розвитку. Ця категорія поступово набула зі свого початкового значення (обробіток, опіка, турбота по відношенню до землі та предметів) значення високого результату діяльності людини. Серед визначень подивуємо як широкі його трактування, так і вузькі, у яких підкреслено діяльнісний складник культури, адже поняття «культура» впродовж сторіч вживали в різних,

подекуди протилежних і несуміжних значеннях. У величезній кількості визначень цього поняття етимологічно проявляється його смисловий розподіл на такі компоненти: людина, діяльність, творчість, суспільство.

Розмірковуючи над цим, доходимо висновку щодо своєрідного ланцюжка: культура пов'язана з людиною, людина проявляє себе у діяльності та (або) творчості, надбання людини є проявом суспільності та ознакою культури. Так чи інакше, культура не може існувати без людини, як свого творця, а діяльність людини є проявом її культури.

Одним із проявів культури майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти постає професійна діяльність. Оскільки термін «професійно-комунікативна культура» застосовується нами щодо професійної діяльності, визначення його сутності вбачаємо доцільним розпочати з розгляду поняття «професія». Так, у довідковій літературі подано кілька інтерпретацій, які зводяться до певного обсягу компетенцій, необхідних для виконання певних трудових обов'язків: 1) рід занять, трудової діяльності, що вимагає певних знань і навичок та є для кого-небудь джерелом існування; 2) відокремлена у результаті суспільного поділу праці сукупність трудових дій та операцій, які вимагають відповідного освітнього та кваліфікаційного рівня від її носія; 3) вид трудової діяльності, що характеризується сукупністю вимог до особистості.

Існують підходи до потрактування поняття «професія», які здійснено через визначення таких значень: 1) професія як людська спільнота, що займається близькими професіями та веде приблизно однаковий спосіб життя; 2) професія як сфера докладання зусиль, пов'язана з виокремленням (та уточненням) самого об'єкта та предмета професійної діяльності; 3) професія як діяльність та сфера прояву особистості; 4) професія як історично розвинена система; 5) професія як реальність, яка творчо формується самим суб'єктом праці.

Як бачимо, професія сама по собі не несе цінності. Її цінність проявляється у діяльності, адже професія є видом людської діяльності. Тож, діяльність людини в межах своєї професії, спеціальності в певній галузі виробництва чи послуг розуміють як професійну діяльність. Поняття «професійна діяльність» і «трудова діяльність» вважаємо тотожними, і розуміємо їх як цілеспрямований вид активності, який передбачає реалізацію життєво важливої мети, пов'язаної з потребами людини чи групи осіб (соціуму) у процесі виконання трудової діяльності.

У розрізі нашого дослідження становлять інтерес особливості педагогічної діяльності як професійної, яку донедавна розуміли як особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу наступним поколінням накопичених людством досвіду і культури, створення умов для їхнього особистісного розвитку. Проте нині, на нашу думку, важливими компонентами педагогічної діяльності постає не стільки передача накопиченого досвіду, скільки, що важливіше, по-перше, навчання обирати способи, методи, принципи самоосвіти, здобуття необхідної в цей момент

інформації, по-друге, способи та засоби цього навчання. Ці компетенції діти дошкільного віку здобувають переважно у процесі спілкування з дорослим. Хоча за формою спілкування вихователя з дитиною дошкільного віку вбачається побутовим міжособистісним, за своїм змістом воно беззаперечно постає освітнім дискурсом. Через постійну взаємодію з людьми, яка вимагає орієнтування педагога на партнера, професію вихователя закладу дошкільної освіти вважають однією з найскладніших, найнапруженіших у психологічному плані, а тому – стресогенних. Вихователь повинен бути доброзичливим, відкритим у ставленні до вихованців і батьків, уміти налагодити співробітництво з усіма учасниками освітнього процесу в повсякденному житті, оскільки довірливе спілкування впродовж дня дає найбільше можливостей для формування особистості дитини дошкільного віку. Реалізація особистісно-зорієнтованої моделі дошкільної освіти потребує особливого ставлення вихователя до всього педагогічного процесу. Завданням для нього є надання дітям необхідного матеріалу, підтримка інтересу дітей, допомога у втіленні в життя задуманого. Ці особливості обумовлюють специфічні вимоги до особистості вихователя закладу дошкільної освіти, які зазначено у професіограмі вихователя. Так, доброзичливість, чуйність, ласкаве ставлення, добре розвинуті вольові якості – це деякі з обов'язкових особистісних якостей, які перейшли в статус специфічних (професійних) для цієї професії, а їх наявність є необхідною умовою для роботи з виховання особистості дитини дошкільного віку.

Сучасні філософи розглядають особистість як цілісне утворення, яке формується під впливом середовища, діяльності та спілкування, і останнє в педагогічному процесі закладу дошкільної освіти відіграє чи не першочергову роль. Спілкування – багатофункціональне. В умовах закладу дошкільної освіти воно й навчає, й виховує, й мотивує, й концентрує, й заспокоює. Загальновідомо, що спілкування здійснюється через мовлення засобами мови. Мова – один із важливих засобів формування самосвідомості, вона впливає на становлення кожної особистості. Через мову формується, накопичується й передається культура. Відтак, здатність до спілкування та комунікації є необхідною умовою забезпечення освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Наша думка спирається на переконання українського вченого в галузі комунікативної лінгвістики й філософії мови Ф. Бацевича, що «успіх у вихованні дітей, нормальне функціонування сім'ї залежать саме від спілкування, його якості й організованості» [1, с. 27].

Довідкова література подає різні визначення терміну «спілкування», яке не розкриває мети та функцій цього виду діяльності. Одні словники його синонімом подають термін «комунікація», інші подають таке витлумачення, яке розкриває процес, його учасників, подекуди мету, або ж якість особистості – комунікабельність.

У фаховій літературі знаходимо розгорнуте потрактування важливих для нашого дослідження термінів: спілку-

вання – «складний процес встановлення та розвитку контактів між людьми, взаємодії особистостей, в основі якого лежить обмін думками, почуттями, волевиявленнями з метою інформування», педагогічне спілкування – «система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності», комунікація – «цілеспрямований інформаційний обмін у різноманітних процесах спілкування», «специфічний процес взаємообміну інформацією в системах «людина – людина», «людина – комп'ютер», «людина – комп'ютер – людина»; процес самостійного пошуку інформації та її використання з метою самовдосконалення особистості, збагачення її за рахунок інформації».

Як бачимо, в лінгвістиці утвердилася думка, що в основі спілкування та комунікації лежить взаємодія, що призвело до ототожнення значень цих понять. Проте вважаємо за потрібне відмовитися від вживання їх як тождешних. Підґрунтям нашої думки є концепція психолінгвіста Ф. Бацевича, яким на початку XXI сторіччя в повній мірі розглянуто найактуальніші проблеми комунікативної лінгвістики, методологію, предмет, завдання, категорії, загальні закони спілкування за допомогою мови, організацію засобів мовного коду, вплив на мову психічних, соціальних, культурних чинників та подано визначення цих дефініцій. І ми повністю солідаризуємося з поглядами вченого та послуговуємося його потрактуванням щодо термінів «спілкування» та «комунікація». Перше вчений розглядає як загальніше, а друге – конкретніше, що позначає лише один із типів спілкування. Він витлумачує спілкування як «сукупність зв'язків і взаємодій людей, суспільств, суб'єктів (класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, умінями, навичками та результатами діяльності» [1, с. 27]. Комунікацію ж учений розуміє як «смысловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії; обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування» [1, с. 28].

У професійній педагогічній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти спілкування та комунікація є способами, засобами організації педагогічного процесу, а мова – основним інструментом. Мовознавці переконані, що досконале володіння мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності людини визначає її культуру мовлення.

Професійно-комунікативна культура – багатозарове, широке поняття, розуміння якого з плином часу видозмінювалось. У процесі розвитку теорії літературної мови, культуру мовлення передусім розглядали як удосконалення літературної мови, в загальному плані – як культуру вираження й передавання думок. Мовну культуру розглядали як мовленнєву діяльність, у процесі якої одночасно враховувалася і її мета. Цей підхід відображено в працях чеських мовознавців.

До вітчизняної наукової літератури термін «культура мовлення» введено в 20-х роках XX сторіччя завдяки зусиллям таких відомих науковців, як В. Виноградов, Г. Вино-

кур, В. Ожегов, Б. Томашевський, В. Чернишов, Л. Щерба. Однак до початку 60-х років XX сторіччя основним показником культури мовлення вважалася літературно-мовна правильність, тобто відповідність змісту мовлення певній мовній нормі. Пізніше основним критерієм цього поняття було визнано стилістичну відповідність і комунікативну доцільність.

До головних теоретичних засад культури мовлення на сучасному етапі розвитку науки відносять осмислення мовної норми, знання про функціональні стилі літературного мовлення; усвідомлення взаємозв'язків системи мови, структури мовлення і немовленнєвих (екстралінгвістичних) структур. Практичними засадами культури мовлення вважають систематичність знань, їхнє постійне поглиблення, інтерес, увагу до мови взагалі і до рівня власного мовлення зокрема, поліфункціональність мовленнєвої практики й переконаність у суспільній значущості високого рівня культури мовлення народу.

Серед тлумачень, які наводять енциклопедичні видання щодо культури мовлення, привертає увагу трактування культури мовлення як одного із виявів вихованості й освіченості людини; культуру мислення, дотримання ustalених норм вимови й побудови фраз. Загальновідомою вимогою до людини, що прагне оволодіти культурою мовлення, є відсутність у її мовленні жаргонних виразів, вульгарних, грубих слів; піклування про збагачення свого лексикону, звільнення від слів-паразитів, слідкування за інформацією і правильним наголосом.

У сучасній вітчизняній науковій літературі поняття «культура мовлення» використовується у трьох основних значеннях: 1) як система певних ознак і властивостей мовлення, що свідчить про його комунікативну досконалість; 2) як сукупність знань, умінь і навичок людини, що забезпечують доцільність застосування засобів мовлення з метою впливу на слухачів чи учасників спілкування; 3) як галузь лінгвістичних знань про культуру мовлення, як сукупності та системи її комунікативних ознак і якостей.

Треба брати до уваги, що культура поведінки, культура мовлення й культура спілкування в житті найчастіше постають у єдності. Культура спілкування є складником загальної культури людини. А правила спілкування людей у певному суспільстві та в конкретній ситуації визначає саме нормативність. Мовленнєва культура особистості великою мірою залежить від її зорієнтованості на основні риси бездоганного, зразкового мовлення. Майстерне, зразкове мовлення характеризується такими ознаками: правильністю, тобто відповідністю літературним нормам, що діють у мовній системі; змістовністю, яка передбачає глибоке осмислення теми й головної думки висловлювання, різнобічне та повне розкриття теми, уникання зайвого; послідовністю, тобто логічністю та лаконічністю думок; багатством, що передбачає використання різноманітних засобів вираження думок у межах відповідного стилю, уникнення повторів; точністю, яка значно залежить від активного словникового запасу; виразністю, для досяг-

нення якої треба виділяти власне ставлення до предмета мовлення; доречністю й доцільністю.

Тож, необхідність бездоганного володіння літературними нормами рідної мови майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти обумовлена тим, що мовлення фахівця є еталоном як для дітей, так і для їх батьків.

Послугуємося поглядами дослідників, які проблему педагогічного мовлення розглядають у двох аспектах: психолінгвістичному та психоакустичному. В основі психолінгвістичного – вбачають міждисциплінарну науку – психолінгвістику. За її вимогами, мовлення педагога має характеризуватися культурою, граматичною точністю, логічністю. Природність цих вимог до професії вихователя обґрунтовано вище. Психоакустичний – посідає чільне місце в теорії техніки вербального самовираження творчої індивідуальності педагога. Зміст висловлювань є важливим, проте гарне голосове звучання, розвиток мовленнєвого голосу, його акустичні та темброві можливості в професійній діяльності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти мають не менше значення. Психоакустичний аспект мовлення спрямовує роботу педагога на вдосконалення мовленнєвого голосу й розвиток психофізіологічних можливостей свого голосового апарату, подолання його недоліків.

У сфері освіти загальнонавчаним є поняття «педагогічне мовлення», з яким тісно пов'язане поняття «комунікативна поведінка педагога». У сучасній літературі – це не просто процес говоріння, передача інформації, а така організація мовлення й відповідної йому поведінки педагога, які впливають на створення емоційно-психологічної атмосфери спілкування педагогів і дітей, на характер їхніх взаємовідносин, на стиль їхньої роботи. Для характеристики комунікативної поведінки педагога мають значення тон мовлення, виправдане використання оцінювальних суджень, манера спілкування, характер міміки, рухів, жестів, що супроводжують мовлення. І така поведінка є якісно специфічною особливістю професії майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. Крім того, здатність і реальна готовність до спілкування, мовленнєвої взаємодії, відповідно до мети та певної ситуації, яку науковці розуміють як комунікативну компетенцію, є ще однією специфічною особливістю професійної діяльності майбутнього вихователя. Ця здатність, на нашу думку, багато в чому залежить від риторичного потенціалу особистості, її риторичних здібностей. Розуміємо ці поняття у витлумаченні Л. Горобець, яка під риторичним потенціалом розуміє «комплекс взаємопов'язаних якостей педагога, до яких відносить потребу у спілкуванні, його локалізованість, установку на стосунки з іншими людьми, особливості емоційної реакції на партнера, риторичні вміння, риторичні здібності, які мають забезпечувати певну міру мовленнєвого впливу людини на інших людей. Риторичні ж здібності дослідниця трактує як мовне й мовленнєве чуття, здатність прогнозувати й керувати стратегіями й тактиками мовленнєвої взаємодії, артистизм, художню яву,

яскравість та образність мовлення, етику, інтонаційну виразність» [3, с. 216].

Під сукупністю знань законів міжособистісного спілкування, вмінь і навичок використання його засобів у різних життєвих ситуаціях і комунікативних якостей розуміють комунікативну культуру. До її складу віднесено такі важливі компоненти: психологічні особливості особистості, до яких належать комунікабельність, емпатія, рефлексія комунікативної діяльності, саморегуляція; особливості мислення, які проявляються у відкритості, гнучкості, нестандартності асоціативного ряду та внутрішнього плану дій; соціальні настанови, які обумовлюють інтерес до самого процесу спілкування та співпраці, а не лише до результату. Особливу увагу зосереджено на важливості сформованих комунікативних умінь, до яких у контексті міжособистісної взаємодії відносять вміння орієнтуватися на партнера (розуміти настрій, характер, читати експресію поведінки; давати правильну оцінку оточуючим; знаходити правильний стиль і тон спілкування), вміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування (знати правила спілкування, встановлювати контакт, входити у вже існуючу ситуацію спілкування) та вміння співпрацювати у різноманітних видах діяльності (колективно ставити цілі, планувати шляхи їхнього досягнення, спільно виконувати, аналізувати та оцінювати досягнуте).

Заслугує на увагу таке розуміння складників комунікативної культури, яке подано в Енциклопедичному словнику педагога: емоційна культура (культура почуттів), культура мислення та культура мовлення. При цьому емоційну культуру витлумачено як здатність людини адекватно реагувати на навколишню дійсність, проявом якої є міжособистісні відносини, мовленнєвий етикет, комунікативні вміння. Тобто показниками емоційної культури подано емоційну стабільність та емоційну автономію (менша залежність від настрою інших людей). Проявом культури мислення педагога постає високий рівень розвитку пізнавальних процесів і пізнавальної діяльності, який характеризується достовірним сприйманням текстів у відповідності із задумом, дотриманням законів побудови мовленнєвих творів, володінням засобами та формами їхнього подання, а також грамотним використанням способів добування інформації. Культуру мовлення педагога розглядають як високий ступінь володіння нормами усного та писемного мовлення літературної мови, а також досконале використання мовних засобів у різних умовах спілкування. До проявів культури мовлення відносять сукупність засобів самого мовлення – його точність, чистоту, логічність тощо.

Культура мовленнєвої поведінки, або ж комунікативна культура, зумовлена доцільним вибором та організацією мовленнєвих засобів, які в кожній конкретній ситуації спілкування при дотриманні лінгвістичних та етичних норм дозволяють ефективно вирішувати комунікативні задачі. Однак кожний акт професійної комунікативної взаємодії вимагає нестандартної мовленнєвої поведін-

ки, оскільки будується з урахуванням багатьох обставин – ситуації спілкування, індивідуальності партнера по спілкуванню, його емоційного стану, характеру відносин, які склалися між партнерами і т. д. Педагогові в процесі спілкування необхідна постійна корекція своєї поведінки у зв'язку з отримуваною зворотною інформацією від партнера по спілкуванню – вербальною і невербальною. Дослідники розглядають комунікативну культуру як систему знань, норм, цінностей та образів поведінки, прийнятих у суспільстві та вміння органічно, природньо та невимушено реалізувати їх у діловому та емоційному спілкуванні (А. Мудрик). Зважаючи на це, як необхідність постає вміння майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти постійно підвищувати свою комунікативну культуру. Це відбувається у процесі формування у здобувачів вищої освіти знань про професійне мовлення як засіб розвитку дошкільника, а також формування системи комунікативних навичок, специфіка яких визначається особливостями ситуацій професійного навчального спілкування. Як свідчить практика, ситуація професійного навчального спілкування – це сукупність характеристик, які визначають мовленнєву поведінку вихователя в моменти його професійної діяльності.

Загальноприйнято розглядати комунікативну культуру як компонент професійної культури особистості. Значного поширення у вітчизняній педагогіці це поняття набуло у 80-х роках ХХ сторіччя, коли актуалізувався культурологічний підхід, із позицій якого педагогічні процеси і явища розглядалися в новому світлі. Так, формування професійної культури розумілось як системотворчий чинник становлення майбутнього фахівця. Феномен професійної культури став предметом досліджень багатьох провідних фахівців у галузі соціології праці, економічної соціології й соціології культури (Н. Крилова, Н. Лукашевич, Д. Маркевич, Г. Соколова та ін.). Професійна культура цікавить науковців у розрізі загальної культури як найважливіший аспект життєдіяльності особистості та соціальної діяльності.

Українською дослідницею Н. Миколаєнко здійснено аналіз сутнісної характеристики поняття професійної культури. Вона стверджує, що в сучасних дослідженнях велику увагу приділено умовам формування професійної культури, її складникам, проте водночас простежуємо відсутність єдиного підходу до тлумачення терміну «професійна культура» [7, с. 539]. Вивчаючи це питання дійшли висновку, що в науковій літературі з різних галузей немає однаковості в трактуванні цього поняття.

Вочевидь наявність одних лише знань, умінь і навичок не дає підстав для констатації професійної культури особистості. Крім необхідних знань, умінь і навичок професійна культура містить у собі певні особистісні якості, норми ставлення до різних складників професійної діяльності. Зважаючи на це, цінними для нас є результати дослідження професійної культури І. Сабатовської, яка схиляється до визначення професійної культури з позиції потреби суспільства в культурному рівні людей, що зайняті певною

професійною діяльністю. На думку дослідниці, професійна культура полягає в піднесенні професійної діяльності кожної людини до загальних норм виконання певного виду праці. Безсумнівно, будучи важливим показником соціальної зрілості особистості, професійна культура є й комплексом особистісних знань, умінь, навичок, якостей, що визначають готовність до реалізації своїх сутнісних сил у конкретній галузі суспільної праці [9].

На думку Н. Миколаєнко, дефініція «професійна культура» не є поєднанням понять «професіоналізм» і «культура». Дослідниця вбачає в ній синтез, який створює нове суспільне явище, де формується майстерність із загальною культурою. Вона пропонує трактувати професійну культуру як складне, інтегративне соціально-психологічне утворення, яке зароджується в системі ставлень до соціального середовища, визначає світоглядні орієнтири, ціннісні настанови, загальну концепцію професійної підготовки фахівця [4, с. 539–545]. Ми послуговуємося визначенням «професійної культури» Г. Беленької, яке процитоване раніше [2, с. 12].

Глибше зрозуміти сутність професійної культури допоможуть її компоненти та зміст. До компонентів дослідниці віднесли такі: 1) системний світогляд на модельне мислення; 2) професійна творчість особистості; 3) праксеологічна, рефлексивна та інформаційна підготовленість; 4) компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку; 5) конкретно-предметні знання. Зміст професійної культури становлять особливі знання певного виду праці, складники змісту професії та знання певної виробничої ситуації.

Послуговуємося поглядами О. Тульської, яка до показників професійної культури відносить такі: здатність обирати оптимальні способи спілкування в ситуації взаємодії; вибудовувати професійно доцільні стосунки, аргументувати та відстоювати власну позицію; доцільно використовувати стилі спілкування; створювати сприятливий психологічний мікроклімат у колективі; попереджати і конструктивно вирішувати міжособистісні конфлікти; володіння мистецтвом самопрезентації [10]. Такий кут зору обумовлений тим, що особистість у сучасному середовищі знаходиться на межі культур, взаємодія з якими потребує здатності до діалогу, розуміння, поваги. За таких умов педагог уже не є просто зразком, він є індивідуальністю, особистістю, яка прагне бути зрозумілою іншим та одночасно зрозуміти останніх, котрі також є особистостями, для яких слово та думка постає невід'ємним правом. Це пояснює дослідження культури як засобу комунікації між творцями і користувачами культурних цінностей (згідно з комунікативним підходом).

Й досі актуально залишається проблема вдосконалення професійної підготовки майбутнього вихователя на основі культурологічного підходу. Така підготовка передбачає спрямованість на підвищення рівня професійної та педагогічної культури, розвиток особистісних якостей, виховання професійної та етичної відповідальності, вияв особистісної професійної неповторності й унікальності,

вироблення власного стилю діяльності, визначення типових помилок педагогічної поведінки, пов'язаних із порушенням норм педагогічної моралі, творчий прояв у межах професії, втілення власних екзистенційних цінностей у професійній діяльності.

У контексті гуманістичного підходу в сутності професійної культури педагога виділяють три структурних компонента: аксіологічний (ціннісний), особистісно-творчий і діяльнісний. Як зазначає І. Сабатовська, гуманізація змісту навчальних дисциплін забезпечить оволодіння майбутнім фахівцем усіма компонентами професійної культури, готовністю до вирішення завдань. Такий підхід при його цілеспрямованому використанні поступово стає стилем соціально й професійно зорієнтованого мислення фахівця, в структурі якого цінності культури актуалізовані та системно організовані. Володіючи ним, майбутній фахівець виступає носієм прогресивної суспільної свідомості, загальної та професійної культури. На думку дослідниці, високий рівень сформованості професійної культури визначають за допомогою загальної та спеціальної характеристик. До загальної професійної культури І. Сабатовська відносить загальні якості, притаманні кожній професії. Спеціальна ж професійна культура, на її думку, у фахівців різного профілю включає якості, які значно різняться навіть у межах одного профілю, й відбиті у вузькоспеціальних розділах професіограми [9].

Вважаємо, що розгляд явища професійно-комунікативної культури майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти з позиції якогось одного із підходів є недостатнім, оскільки кожен з них розкриває поняття з певного ракурсу. Натомість це поняття ґрунтується на тісному взаємозв'язку підходів до вивчення феномену «професійна культура», «мовна культура» і характеризує наше бачення професійно-комунікативної культури майбутнього вихователя. Якщо розглядати культуру як засіб комунікації між творцями і користувачами культурних цінностей за комунікативним підходом, то очевидним є той факт, що суб'єктами цього процесу постають усі його учасники. Згідно з гуманістичним підходом, вияв спрямованого впливу культурних цінностей на процес формування духовного світу людини, її духовно-морального розвитку й удосконалення здійснюється всіма суб'єктами цієї взаємодії. Культурологічний підхід висвітлює умови, за яких ця взаємодія буде ефективною. Таке бачення розкриває присутній якісний вплив суб'єктів один на одного і є важливим для нашого дослідження.

Треба зауважити важливість змісту ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, адже, як зазначає у своєму дослідженні В. Гриньова, мотивом поведінки є набір цінностей педагога, що визначає його неповторність та унікальність, його аксіологічне «Я» [4, с. 23–24]. На її переконання, саме педагогічні цінності (до них науковець відносить цінності-цілі й цінності-мотиви; цінності-знання; технологічні цінності; цінності-властивості; цінності-ставлення) у своїх зв'язках і відношеннях

визначають характер і рівень педагогічної діяльності та спілкування.

Для нас має значення комплексна система елементів у професійній культурі фахівця за визначенням І. Сабатовської, до яких увійшли такі: професійне мислення, професійний інтерес, професійні знання, вміння, навички й здібності, професійний досвід, ступінь готовності особистості до конкретного виду діяльності, професійний світогляд, професійна майстерність, адаптованість до професійного середовища, професійна мораль тощо [9]. Це стало підґрунтям для визначення комплексної системи елементів професійно-комунікативної культури майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. До неї відносимо професійну (педагогічну) діяльність, яка здійснюється засобами спілкування (педагогічного, професійного), в різних процесах якого відбувається обмін інформацією на засадах комунікативної культури.

Серед відомих нам визначень професійно-комунікативної культури увагу привертають такі, що мають безумовну цінність у розрізі нашого дослідження:

– «системне багатокомпонентне утворення, до складу якого входить культура: мовних засобів, способу формування та формулювання думки засобами мови, культура мислення, мовленнєвого етикету, а також невербальних засобів спілкування» (визначення І. Мазаєвої, подане на основі особистісно-орієнтованого психолінгвістичного потрактування культури мовленнєвої поведінки за авторством І. Зимньої) [5, с. 71–72];

– «певний рівень здійснення педагогічної комунікації, адекватний меті та завданням професійної діяльності» (визначення О. Максимкіної з позиції розгляду професійно-комунікативної культури вихователя як дидактичного явища) [6, с. 22];

– «складне динамічне особистісне утворення, що охоплює систему загальнолюдських і професійних цінностей, мовленнєвих та етичних знань, комунікативних умінь і якостей, зразків поведінки, норм і правил здійснення професійної комунікативної діяльності, що пов'язані зі специфікою професії і забезпечують високу ефективність професійної комунікації» (визначення Ю. Остраус у застосуванні до майбутніх сімейних лікарів) [8, с. 245].

Виходячи з наведених визначень, можемо прийняти за можливе, що витлумачення авторів обумовлені напрямом їхніх досліджень. Розуміємо культуру не лише як стан, рівень, ступінь досконалості володіння певним обсягом знань і вмінь, що застосовуються особистістю в професійній діяльності на основі ціннісних орієнтацій, а й як діяльність, тобто культивування (удосконалення) професійної комунікації з урахуванням мінливості людської природи. Це спонукає до міркувань, що професійно-комунікативна культура педагога – це категорія, яка може бути представлена на різних рівнях спілкування. Її можна визначити як: 1) систему критеріїв педагогічної комунікації; 2) рівень педагогічної комунікації, що відповідає меті, завданням професійної діяльності; 3) синтез потреб і здібностей до

здійснення професійної комунікативної діяльності; професійно значущих знань (знань про те, якими способами, в яких формах, за допомогою яких правил та норм здійснюється професійна комунікація); професійних комунікативних умінь; ціннісних орієнтацій у змісті професійної діяльності.

Вивчивши та проаналізувавши проведені дослідження, пропонуємо робоче визначення поняття «професійно-комунікативна культура майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти»: інтегральне динамічне особистісне утворення, що охоплює систему загальнолюдських і професійних цінностей, мовленнєвих та етичних знань, комунікативних умінь і якостей, зразків мовленнєвої поведінки, норм і правил здійснення комунікативної діяльності, що проектується особистістю у професійну діяльність адекватно меті та завданням і забезпечують високу її ефективність.

Висновки з даного дослідження. Отже, в сучасній психолого-педагогічній науці існують різні погляди на визначення професійно-комунікативної культури фахівця, залежно від напрямку проведених досліджень та сфери, в якій це поняття застосовується. Тож поняття «професійно-комунікативна культура» фахівця дошкільної освіти розглядаємо як інтегральне поняття, яке здатне поєднувати в собі лінгвістичний, психологічний, педагогічний та етико-естетичний зміст. Це забезпечило підґрунтя для визначення структури професійно-комунікативної культури, до якої віднесли нормативний, комунікативний, емпатійний та етико-естетичний компоненти.

Проведене теоретичне дослідження не вичерпує всіх аспектів дослідження проблеми. **Перспективи подальших розвідок** вбачаємо у визначенні критеріїв і показників

сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, дослідженні рівня її сформованості.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид., доп. Київ: Академія, 2009. 376 с.
2. Бельська Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія. Київ: Світич, 2006. 304 с.
3. Горобець Л. Н. Риторическая компетенция учителя: проблемы исследования и практика формирования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ritoricheskaya-kompetentsiya-uchitelya-problemy-issledovaniya-i-praktika-formirovaniya> (дата звернення: 13.02.2018).
4. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. Київ, 2001. 45 с.
5. Мазаева И. А. Профессиональная коммуникативная культура в содержании подготовки специалиста (на материале профессий «человек-человек»): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Москва, 2003. 242 с.
6. Максимкина О. И. Формирование профессиональной коммуникативной культуры будущего педагога дошкольного образовательного учреждения: содержательный и процессуально-деятельностный компоненты: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мордовский гос. пед. ин-т имени М. Е. Евсевьева. Саранск, 2002. 228 с.
7. Миколаєнко Н. М. Сутнісна характеристика поняття «професійна культура». *Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку*: зб. наук. пр. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 539–545.
8. Остраус Ю. М. Підходи до визначення сутності поняття професійно-комунікативна культура майбутніх сімейних лікарів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2014. Вип. 42 (1). С. 242–247.
9. Сабатовська І. С. Професійна культура особистості: структура та критерії вимірювання. URL: http://www.confcontact.com/20110531/so_sabat.htm (дата звернення: 12.10.2016).
10. Тульська О. Л. Критерії, показники та рівні сформованості професійної культури майбутніх екологів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2010_3_16 (дата звернення: 22.12.2017).

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 27.10.2018

Мороз-Рекотова Л. В. Професійно-комунікативна культура вихователя закладу дошкільного образования как научная проблема.

А Обосновано и предложено определение понятия «професійно-комунікативна культура вихователя закладу дошкільного образования» на основе детального рассмотрения понятий «культура», «професійна культура», «комунікативна культура» в контексте культурологического и гуманистического подходов. Выяснено, каким образом и в каких аспектах касаются профессии воспитателя категории, обозначенные этими понятиями, рассмотрено влияние общей культуры специалиста на его профессиональную культуру.

Ключевые слова: культура; профессия; коммуникация; общение; педагогическое общение; профессиональная культура; коммуникативная культура; профессионально-коммуникативная культура

Moroz-Rekotova Lesia. Professional and Communicative Culture of a Pre-School Educational Institution Educator as a Scientific Problem.

С This paper summarizes results of some studies of the concepts of «culture», «professional culture», «communicative culture» in the context of culturological and humanistic approaches in training of specialists in various fields (medical, primary education, aviation, philology and engineering). Author of this paper propose definitions of «professional and communicative culture» and «professional and communicative culture of a pre-school educational institution teacher». It was found out how and in what aspects such categories as «profession», «professional activity», «pedagogical activity», «professional culture», «relations», «communication», «professional communication», «communicative culture» are tangible to the profession of a pre-school educational institution teacher and impact of the specialist's general culture on his/her professional culture.

Key words: culture; profession; communication; relations; pedagogical communication; professional culture; communicative culture; professional and communicative culture

УДК 378:005.336.2

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1\(184\)-19-23](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-19-23)

Давидченко І. Д.

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-3461-6255>

СТРУКТУРА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

А Розглядається структура формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Визначено зміст і структуру лінгвокультурологічної компетентності відповідно до характеру й сутності лінгвокультурології, що є теоретичною основою нашого дослідження. Розглянуто компоненти структури лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, сформовано спеціальний предметний блок у структурі лінгвокультурологічної компетентності, який має бути доповнений професійно-педагогічною підготовкою, що забезпечить якісну реалізацію професійної компетентності.

Ключові слова: лінгвокультурологічна компетентність; структура; професійна підготовка; професійна майстерність; майбутній вихователь

Актуальність проблеми у загальному вигляді.

Сучасним життям висуваються високі вимоги до професійної підготовки студентів – майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Саме тому необхідним є оволодіння лінгвокультурологічною компетентністю, що допоможе майбутнім вихователям стати справжніми майстрами своєї справи з високим рівнем знань і вмінь у галузі професійної діяльності. Найважливішим засобом впливу на людину, облагородження її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила й виразність рідного слова.

Одним із найважливіших завдань реформування освіти, визначених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., є формування освіченої, творчої особистості. Структурними змінами в освітній галузі, а також нормативно-правовими актами, прийнятими в межах Болонського процесу, визначаються стратегічні тенденції гуманізації системи вищої педагогічної освіти й висуваються нові вимоги до підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які повинні вміти варіативно відбудовувати і моделювати педагогічно активного суб'єкта діяльності, володіти загальнолюдською культурою, самостійно приймати рішення її вдосконалення, аналізувати результати, розвивати рефлексію, досконало володіти українською мовою.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій засвідчив, що структура лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти інтенсивно розглядається у психолого-педагогічній літературі. На

підставі аналізу і узагальнення положень наукових праць (М. Алефіренко, А. Арутюнова, Д. Башуріна, В. Воробйова, О. Дортман, О. Зінов'єва, В. Кононенко, В. Красних, В. Маслово, Г. Нурулліна, Л. Саяхова, Ю. Степанова, В. Телія, І. Харченкова, В. Шаклеїн та ін.) визначено, що лінгвокультурологічна компетентність – це інтегративна якість фахівця, що відображає готовність і спроможність до взаєморозуміння і взаємодії з представниками іншого лінгвокультурного соціуму на підставі оволодіння знаннями про іншу лінгвокультуру і соціонормативним комунікативним досвідом з метою їх реалізації в різних сферах професійної педагогічної діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати структуру формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Викладення основного матеріалу. Завданням педагогічного закладу вищої освіти є формування особистості студента як суб'єкта навчальної діяльності та його всебічна підготовка до неперервного процесу освіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Феномен «лінгвокультурологічна компетентність» є складним і багатоаспектним явищем у системі життєдіяльності людини, її соціалізації, освіті, навчанні, вихованні. Визначення сутності досліджуваного феномена насамперед передбачає уточнення змісту таких споріднених понять як «культура», «компетентність», «лінгвокультурологія» й, на основі цього, – розкриття сутності поняття «лінгвокульту-

рологічна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти».

Під час вивчення української мови в центрі уваги є послідовний розвиток у дітей усіх компонентів комунікативної компетенції в процесі оволодіння різноманітними стратегіями говоріння та слухання. Україномовною комунікативною компетентністю як ключовим новоутворенням інтегруються досягнення дітей у мовній компетентності: фонетичній, лексичній, граматичній, діалоговій, що є компонентами лінгвокультурологічної компетентності.

Підсумовуючи вищезазначене, маємо звернути увагу на розкриття закономірностей розвитку мови як певної системи, тобто такого розвитку, за якого здійснюється повний взаємозв'язок і взаємозалежність розвитку окремих елементів структури мови – фонетичних, граматичних і лексичних:

- аналіз зв'язку, що існує між історією українського народу й історією української мови; цей зв'язок може бути чітко показаний різними фактами розвитку словникового складу української мови;

- вироблення у студентів уміння спостерігати певні мовні явища й установлювати між ними історичні зв'язки; це має виключно важливе значення для студентів як майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки вони у своїй діяльності повинні вміти науково обґрунтувати те чи інше мовне явище та правильно пояснювати його вихованцям різного віку;

- ознайомлення студентів із певним фактичним матеріалом із історії розвитку фонетики, граматики та словникового складу української мови, завдяки чому формуватиметься база для вироблення наукового погляду на розвиток мови.

Із нашого погляду, у мовознавстві не знайшлося місця культурі, завдяки якій формується людина та її інтелект, а світ не розглядається, зважаючи на культуру й мову народу. Подальші дослідження проблеми, що цікавить нас, проходилися за такими основними науковими напрямками:

- *дослідження культури через мову* (А. Брюкнер, В. Іванов, М. Толстой та ін.). За цього напрямку культура розглядається як спосіб організації думки мовної особистості та умови формування різних мовних концепцій і категорій; цінним із наукових позицій є той факт, що культура розглядається не просто поряд із лінгвістикою, а є засобом, необхідним для ґрунтового аналізу мови й тексту;

- *розгляд мови як засобу створення, розвитку та збереження культури* (К. Льові-Стросс, Ю. Лотман, К. Манхейм та ін.); важливим є положення, що за допомогою мови створюються шедеври матеріальної й духовної культури.

На рубежі тисячоліть на стику лінгвістики й культурології виникає нова наука – лінгвокультурологія, предметом дослідження якої стають ознаки культури народу, які відбилися і закріпились у мові [2].

Термін «лінгвокультурологія» став уживатися в останнє десятиліття в працях фразеологічної школи, очолюваної В. Телії, зокрема праць А. Арутюнової, В. Воробйова, В. Маслової, Ю. Степанова, В. Шаклеїна та ін.

Професійна компетентність майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти характеризується такими основними складниками: наявністю високого рівня комунікативної культури; володінням знаннями лінгвокультурологічної компетентності; вмінням розробляти й виконувати програми самоосвіти; здатністю займати чітку й дієву громадянську позицію; володінням високим рівнем культури отримання, відбору, зберігання, відтворення, оброблення та інтерпретації інформації; здатністю управляти власною емоційною працею, здійснювати творчий підхід; спроможністю визначати адекватність змісту педагогічного процесу поставленим завданням; умінням виокремлювати домінуючі, вузлові ідеї навчальних дисциплін, оновлювати їх зміст; організовувати заходи щодо інтеграції знань; вмінням розробляти методики й технології навчання; умінням створювати дієве освітньо-виховне середовище; умінням занурюватися в особистісну сутність студента, допомагати у становленні його особистості; володінням достатнім рівнем методологічної культури; прагненням до розвитку особистих креативних якостей [1, с. 95, 96].

Проаналізовані моменти стали для нас підставою для визначення соціально-історичних передумов установлення поняття лінгвокультурологічної компетентності, що склалися в період від початку ХХІ століття й донині, до основних із яких ми відносимо такі:

- *культурно-історичні*: приєднання України до світового освітнього простору, зміна контексту професійної діяльності та посилення вимог до рівня якості професійної освіти, що має відповідати міжнародним стандартам, де поряд зі знаннями, уміннями, навичками, досвідом у структурі компетентності представлена ціннісно-смилова орієнтація, мотивація, професійна спрямованість фахівців, творчі здібності, механізми самоорганізації та саморегуляції діяльності;

- *теоретичні*: зміна характерологічних ознак компетентності, що вирізняється складністю змісту, умотивованістю застосування й наявністю потенційної й актуальної сторін; посилення міжкультурної спрямованості досліджень комунікативної компетентності та наведення переліку компонентів унаочнення іншомовної комунікативної компетентності відповідно до загальноєвропейської компетенції; дослідження теоретичного обґрунтування інваріанта професійної компетентності як багатокомпонентної професійно-особистісної якості майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти і визначення змісту кожного його компонента як предмета формування в освітньому процесі, створення бази для розроблення педагогічних умов формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти;

– *практичні*: емансипація лінгвокультурології як галузі наукових знань та її самостійне функціонування, водночас і як аспекту лінгводидактики, що розглядає проблеми

взаємодії культури й мови в процесі його розвитку.

Отже, лінгвокультурологічну компетентність можна розглядати як утвердження, які наведені в *табл. 1*:

Таблиця 1.

Лінгвокультурологічна компетентність

культура	культура та мова
<ul style="list-style-type: none"> – знання про культурні цінності та здібності ними оперувати в практичній діяльності; – уміння інтерпретувати культурні знаки в категоріях культурного коду; – усвідомлення культурних фактів; – усвідомлення культурно-історичного середовища. 	<ul style="list-style-type: none"> – виконання аксіологічної та семіотичної інтерпретацій концептів, мовних та екстралінгвістичних фактів культури країни мови, що вивчається; – знання системи культурних цінностей, виражених у мові; – оволодіння мовою як скарбницею культури, духовним багатством народу; – розуміння культурно-національної ментальності носіїв мови, вираженої в культурній семантиці мовних значень; – розуміння національної специфіки мовної картини світу; – розуміння природи культурного сенсу, закріпленою за певним мовним знаком; – система знань про культуру, утілених у мові, і комплекс умінь оперування цими знаннями; – усвідомлення національно-культурного компонента мовних одиниць; – усвідомлення реалій мови та культури.

Аналізуючи вищезазначене, дійшли висновку, що ключовим поняттям визначень першої групи є слово культура, другої – мова й культура. Дані таблиці є показником явного домінування визначень другої групи. Різноманіття дефініцій «лінгвокультурологічна компетентність» є ознакою актуальності й соціальної значущості проблем особистості, співвідношення мови й культури, міжкультурної комунікації, лінгвокультурологічної особливості мовних одиниць, національного менталітету, комунікативної поведінки, етнокультурномовної специфіки народів світу.

Підсумовуючи вищезазначене, доходимо висновку, що лінгвокультурологічна компетентність реалізується в знаннях матеріальної й духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій, звичаїв та обрядів рідного народу, а також у вміннях реалізовувати культурознавчі знання в професійній діяльності. Із нашого погляду, важливо виробити вміння характеризувати феномен української культури, історію її розвитку, визначити місце в системі світової культури, поцінувати досягнення культури на основі знання історичного контексту їх створення, бути спроможним до діалогу культур, уміти висловлювати й обґрунтовувати власну позицію до питань, що стосуються ціннісного ставлення до історичної минувшини.

Отже, лінгвокультурологічну компетентність ми розглядаємо як систему знань про культуру, утілена в певну національну мову й сукупність спеціальних умінь оперування цими знаннями в практичній діяльності, а найбільш узагальнено як знання мовцем або слухачем, усієї системи культурних цінностей, виражених у мові.

На підставі аналізу відомих визначень лінгвокультурологічної компетентності доходимо кількох висновків. По-перше, нині ми віднайшли чималу кількість дефіні-

цій поняття «лінгвокультурологічна компетентність». Це пояснюється складністю самого терміна «лінгвокультурологічна компетентність», яким охоплюється низка компонентів: лінгвістика, культурологія й компетентність.

По-друге, визначення «лінгвокультурологічна компетентність» можна класифікувати за аспектом (предмета, джерела), на основі якого побудована дефініція, на дві групи:

1. Знання про культуру, вміння їх інтерпретувати в категоріях культурного коду, спроможності застосовувати ці знання для виконання практичних завдань.

Дослідник В. Телія розглядає лінгвокультурологічну компетентність як здатність розуміти культурно-національну ментальність носіїв мови, виражену в культурній семантиці мовних знаків і вмінь «інтерпретувати мовні знаки в категоріях культурного коду» [6, с. 311].

2. Знання про культуру й мову, розуміння мовної картини світу, усвідомлення національно-культурного компонента мовних одиниць, володіння мовою як скарбницею культури.

Суть лінгвокультурологічної компетентності ми розглядаємо як коло питань лінгвокультурології, науки, яка вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури й мови в їх функціонуванні й узагальнює цей процес як цілісну структуру одиниць у єдності їхнього мовного й культурного змісту за системними методами з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні установки (систему норм і суспільних цінностей).

Отже, змістом лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти формуються відповідні культурні системи, представлені національними культурними явищами, поняттями, концептами та мовними системами, що значно відрізняються одна від одної. Міжкультурні та міжмовні відмінності становлять



Рис. 1. Структура лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

національну специфіку мовної картини світу певного етносу, визначити яку можна, порівнюючи її з мовними картиними світу інших народів. Саме специфічна частина мовної картини світу окремої лінгвокультури представляє найбільший інтерес для формування лінгвокультурологічної компетентності.

Вищезазначене дає розуміння суті лінгвокультурологічної компетентності як інтегративної якості, що утворюється у результаті формування особистістю в процесі соціалізації та інкультурації мовної свідомості завдяки пізнанню національної культури та способів вираження її в мові, що сприяє досягненню соціокультурної адекватності та відповідної комунікативної поведінки в межах своєї лінгвокультури. У результаті акультурації відбувається розширення мовної картини світу, мовної та когнітивної

свідомості завдяки кодам іншої мови та культури, чим забезпечується вдосконалення адаптивних механізмів мовної особистості, здатність до навігації у різних інформаційних просторах, уникненню комунікативних невдач у ситуаціях міжкультурного діалогу.

Отже, можемо дійти висновку про те, що для формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти необхідними є три взаємопов'язаних складники: 1) культура, відображена в мові; 2) мовленнєва діяльність (міжкультурна комунікація); 3) мовна особистість як користувач мовою. Цими складниками визначаються компоненти структури лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (рис. 1).

Із огляду на викладене вище, під лінгвокультурологічною компетентністю майбутніх вихователів розуміємо якість мовної особистості, виражену лінгвокультурологічними знаннями, спеціальними вміннями й особистісними якостями, що сприяє інтегруванню у світову культуру та участі в міжкультурній комунікації, уникаючи міжмовних і міжкультурних конфліктів. Пізнати культуру неможливо без знання відповідної мови, яка є не лише матеріальним складником культури, завдяки якому вирішуються комунікативні завдання, а й спроба проникнення в спосіб мислення народу, спроба подивитися на світ очима носія відповідної культури. Отже, визначаємо зміст і структуру лінгвокультурологічної компетентності відповідно до характеру й сутності лінгвокультурології, що є теоретичною основою нашого дослідження. Розглянутими нами компонентами структури лінгвокультурологічної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти формується спеціальний предметний блок у її структурі, який має бути доповнений професійно-педагогічною підготовкою, що забезпечить якісну реалізацію професійної компетентності.

Висновки і перспективи. Отже, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти повинні володіти таким багажем знань, умінь і навичок, що сприятимуть практичному досягненню високих результатів лінгвокультурологічної компетентності дітей дошкільного віку. За специфіки професійної діяльності в майбутніх вихователів необхідно

виробити такі вміння: самостійно складати мовленнєві взірці розповідей (описові, власного досвіду, творчі); розробляти лінгвокультурологічні моделі, доступні для наслідування дітьми; добирати малі жанри фольклору, тексти художніх творів, що сприяють розвитку образного мовлення дітей; укладати сценарії дидактичних мовленнєвих ігор, ситуацій та розробляти мовленнєві завдання; укладати конспекти занять, сценарії літературних ранків і вечорів, розваг; виправляти мовленнєві помилки та огріхи й запобігати виникненню нових; творчо планувати навчально-мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку.

📖 Список використаних джерел

1. Бондаренко Л. І. Зміст і структура дослідної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу. *Вісник Луган. нац. ун-ту імені Т. Г. Шевченка*. Пед. науки: зб. наук. пр. 2013. № 10, ч. 3. С. 94–98.
2. Зиновьева Е. И., Юрков Е. Е. *Лингвокультурология: теория и практика*. Санкт-Петербург: ООО Изд. дом «МИРС», 2009. 292 с.
3. Кононенко В. І. *Українська лінгвокультурологія: навч. посіб.* Київ: Вища школа, 2008. 327 с.
4. Маслова В. А. *Лингвокультурология: учеб. пособ. для студ. вузов*. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2010. 204 с.
5. Селіванова О. О. *Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник*. Київ; Полтава: Довкілля, 2008. 712 с.
6. Телия В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию). *Славянское языкознание: сб. докл. XI Междунар. съезда славистов / отв. ред. Н. И. Толстой*. Москва: Наука, 1993. С. 302–314.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 09.01.2019

Давидченко І. Д. Структура формирования лингвокультурологической компетентности будущих воспитателей заведений дошкольного образования.

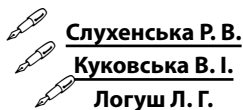
А Рассматривается структура формирования лингвокультурологической компетентности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования. Определены содержание и структура лингвокультурологической компетентности в соответствии с характером и сути лингвокультурологии, что является теоретической основой нашего исследования. Рассмотрены компоненты структуры лингвокультурологической компетентности будущих воспитателей учреждений дошкольного образования, сформировано специальный предметный блок в структуре лингвокультурологической компетентности, который должен быть дополнен профессионально-педагогической подготовкой, что обеспечит качественную реализацию профессиональной компетентности.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетентность; структура; профессиональная подготовка; профессиональное мастерство; будущий воспитатель

Davydchenko Inna. Structure of the Formation of Linguo-cultural Competence of Future Educators of Preschool Education Institutions.

S The paper discusses the structure of the formation of linguo-culturological competence of future educators of preschool education institutions. Author defines the content and structure of cultural linguistic competence in accordance with the nature and essence of cultural linguistics, which is the theoretical basis of this research. Components of the structure of linguo-culturological competence of future educators of preschool education institutions form a special subject block in the structure of linguo-culturological competence, which should be complemented by professional and pedagogical training in order to ensure the qualitative implementation of professional competence.

Key words: linguistic and cultural competence; structure; professional training; professional skills; future educator



ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В МЕДИЧНОМУ ВНЗ

А *Творчий потенціал майбутнього лікаря є інтегративною якістю, що відображає міру можливостей актуалізації сутнісних творчих сил особистості у реальній перетворювальній практиці. Дослідження спрямоване на аналіз формування творчого потенціалу у майбутніх лікарів, на висвітлення результатів проведення формувального етапу педагогічного експерименту щодо формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у процесі навчання в медичному ВНЗ.*

Ключові слова: творчий потенціал; студенти-медики; навчальний процес; педагогічний експеримент; мотивація; креативність

Актуальність проблеми в загальному вигляді. Творчий потенціал майбутнього лікаря є інтегративною якістю, що відображає міру можливостей актуалізації сутнісних творчих сил особистості в реальній перетворювальній практиці. Наше дослідження спрямоване на формування його у майбутніх лікарів (за наявністю у них творчого, нестандартного підходу до виконання конкретних завдань, за здатністю до творчого і клінічного мислення, за вмінням бачити проблему, генерувати ідеї, прогнозувати, знаходити найоптимальніші шляхи й найефективніші методи вирішення проблем).

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Ідея формування творчого потенціалу майбутніх лікарів ґрунтується на дослідженнях цього феномену в царині педагогіки (Є. Адакін, В. Андреев, В. Вербець, Л. Виготський, М. Дяченко, І. Зязюн, Н. Касаткіна, В. Кремень, Н. Кузьміна, Н. Яковлева та ін.), психології (Н. Вишнякова, Дж. Гілфорд, В. Клименко, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов В., Рибалка, В. Роменець, К. Тейлор, Е. Торренс та ін.), соціології (Н. Мартинович, О. Овакіян та ін.). Питанням творчого, критичного, клінічного мислення присвячені наукові розвідки Н. Аношкіна, І. Борискової, О. Демидової, Л. Добровської, І. Загашева, Л. Лебедевої, Г. Ліндсея, А. Шличкова та ін. Психологічні аспекти саморозвитку особистості досліджували Н. Бітянова, С. Максименко, Б. Мастеров, Г. Цукерман та ін., розглядаючи особистість як духовну індивідуальність, спрямованість якої пояснюється глибинними ціннісними орієнтаціями. Механізми творчого мислення висвітлювалися в наукових працях М. Бердяєва, Д. Богоявленської, Е. де Боно, А. Брушлинського, Дж. Гілфорда, О. Матюшкіна, В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Рибалки, В. Роменця та ін. Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань розвитку майбутнього фахівця, проблема формування особистості майбутнього лікаря (зокрема його творчого потенціалу) у процесі професійної підготовки наразі залишається малодослідженою, що виявляється у відсутності єдиного розуміння змісту цього феномена, розробленої моделі й апробованих педагогічних умов.

Мета статті – висвітлити результати проведення формувального етапу педагогічного експерименту щодо формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у процесі навчання в медичному ВНЗ.

Викладення основного матеріалу. У процесі дослідження було з'ясовано, що переважна більшість студентів перших курсів виявила низький і середній рівень креативності та сформованості компонентів творчого потенціалу під час виконання навчальних завдань і в позааудиторній роботі. Традиційна модель вищої медичної освіти, спрямована на надання майбутнім лікарям необхідних теоретичних (загальних і професійно спрямованих) знань, практичних умінь і технологічних навичок, не надає повної можливості для формування творчого потенціалу й особистісного розвитку студентів, активізації їхніх творчих сил і можливостей.

У процесі професійної підготовки майбутніх лікарів повинна враховуватись індивідуальна мотивація студентів, оскільки так можна виробити правильну стратегію навчання. Мотивація повинна розглядатися як «процес, що спрямовує, регулює й активізує діяльність суб'єкта навчання» [5, с. 22]. Найефективнішими в посиленні мотивації є новизна інформації, бажання оволодіти новими знаннями, складним, незрозумілим з першого погляду матеріалом, систематизувати, класифікувати, впорядкувати, осмислити його, зрозуміти думки, ідеї, підходи, погляди інших, які приваблюють своєю незвичайністю, оригінальністю, можливістю використання набутих знань для реалізації своїх здібностей, інтересів, потреб, цілей, підвищення компетентності і впевненості в собі [5, с. 68].

В основі саморозвитку особистості майбутнього лікаря – процеси мотиваційної саморегуляції, мотивація професії в галузі медицини спрямовує і регулює навчальну діяльність студентів.

Формування деонтологічного компонента визначає оволодіння психолого-педагогічними знаннями про сутність і складники моралі, етики, професійної культури й особливості їхнього прояву у сфері професійної діяльності. Деонтологічна підготовка є цілеспрямованим

керованим процесом, який забезпечує формування деонтологічної компетентності, системи ціннісних мотивів, деонтологічних знань, умінь, навичок, особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення нормативної професійної поведінки в лікарняній діяльності й уміння будувати стосунки в системі «людина – людина» та здійснювати рефлексію власної поведінки; до останнього часу проблемам етики й деонтології у медичній освіті не приділялася належна увага, у медичній практиці почастишали випадки ігнорування вимог лікарської етики й деонтології – тому виникла проблема формування в студентів духовно-моральних цінностей, розвитку емпатійних здібностей, уміння співпереживати й співчувати стану пацієнта [2].

У процесі професійної підготовки необхідним є виховання такої риси, як уміння зберігати лікарську таємницю – це один із основних, фундаментальних морально-етичних принципів медицини. Студенти мають усвідомити, що інформація, отримана лікарем, поділяється на декілька видів: байдужа для хворого і суспільства, але потрібна для лікаря в процесі його спілкування із хворим; не байдужа для хворого, але індивідуальна для суспільства; однаково цікава і для суспільства, оскільки деякі патологічні стани вимагають додаткових заходів охорони здоров'я і життя людей.

Майбутній лікар у процесі фахової підготовки повинен оволодіти основними засадами медичної моралі – системи норм і вимог до поведінки та морального обличчя лікаря, а також моральні почуття, що реалізуються у професійній діяльності. Мораль регулює ставлення лікаря до хворого, до здорової людини, до колег лікаря, до суспільства й держави. Честь і гідність, авторитет і обов'язок лікаря – риси взаємопов'язані; медична етика пов'язана з компетентністю, класифікацією лікарів.

Показники сформованості мисленнєво-мовленнєвого компонента в експериментальній групі (ЕГ) засвідчили позитивну динаміку зростання: високий рівень встановлено у 35% майбутніх лікарів, середній – у 61%, низький рівень – у 4%. У контрольній групі (КГ) значних змін не зафіксовано: високий рівень виявлено у 20% респондентів; середній – у 65% майбутніх лікарів; низький – у 15% студентів. У багатьох учасників цих груп виявився низький ступінь саморегуляції творчої діяльності.

Формування мисленнєво-мовленнєвого компонента творчого потенціалу майбутніх лікарів забезпечує розвиток творчого і клінічного мислення студентів-медиків, культури та психології спілкування, навичок ведення професійного діалогу; збагачення лексичного запасу загальної мовної і термінологічної лексики медичної галузі; володіння комунікативною компетентністю дає лікареві можливість: краще розпізнавати й правильно розуміти вербальні й невербальні ознаки спілкування з пацієнтами й отримувати у них більше інформації, що стосується хвороби [6].

Гармонійне поєднання моральних якостей із професійними знаннями, навичками й досвідом створює та забезпечує ефективність і результативність виконан-

ня професійного обов'язку. Лікарський професіоналізм формується поступово, починаючи з теоретичних знань і вміння правильно говорити про хворобу, викладати факти так, щоб вони сприяли не погіршенню, а покращенню стану хворого. Тому необхідно розвивати у студентів культуру професійного спілкування, оскільки це – також одна із професійних рис майбутнього лікаря; потрібно спрямовувати їх на постійне мовленнєве самовдосконалення.

Показники сформованості операційно-діяльнісного компонента в ЕГ також засвідчили результативність забезпечення педагогічних умов і позитивну динаміку: високий рівень встановлено у 30% майбутніх лікарів, середній – у 65%, низький – у 5%. У КГ зафіксовано такі результати: високий рівень виявлено у 20% респондентів; середній – у 70% майбутніх лікарів; низький – у 10% студентів.

Формування операційно-діяльнісного компонента творчого потенціалу майбутніх лікарів зумовлює вдосконалення творчих і комунікативних умінь і навичок, сприяє розвитку творчого і клінічного мислення студентів, здатності генерувати нові ідеї, прогнозувати клінічну ситуацію; активізує потребу в творчому самовираженні та готовності до професійної самореалізації. Термін «діяльність» можна визначити як специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе й умови свого існування. У діяльності людина створює предмети матеріальної і духовної культури, застосовує свої здібності, зберігає й удосконалює природу, будує суспільство, створює те, що без її активності не існувало б у природі. Унаслідок продуктивного, творчого характеру своєї діяльності людина створила знакові системи, знаряддя впливу на себе і природу [5].

Майбутній лікар повинен підтримувати й удосконалювати свої знання та навички, докладати необхідних зусиль до професійного самовдосконалення на рівні сучасного стану медицини. Соціум потребує сьогодні професійно компетентних, високоінтелектуальних, ініціативних, духовно-вільних, культурних, толерантних лікарів, а це певною мірою визначає й вимоги до професійної підготовки майбутніх медичних працівників. Суспільна значущість і складність професійних обов'язків лікаря вимагають від нього високого рівня професійної підготовки, фундаментальних знань теорії та практики медицини, опанування навичками, тактикою, відповідними методами та прийомами лікарської діяльності [4].

За результатами формувального етапу педагогічного експерименту в межах нашого дослідження педагогічні умови виявилися ефективними напрямками формування творчого потенціалу майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки їх у вищому медичному навчальному закладі; кожна з педагогічних умов у комплексі, із застосуванням певних заходів, форм і методів формування творчого потенціалу через призму внутрішньої спрямованості

до творчої самореалізації студентів у майбутній професійній діяльності в галузі медицини, виявилася ефективною.

Здатність до генерування ідей – одна з ознак наявно-

сті потенційних творчих можливостей майбутніх лікарів, тому нами відстежено динаміку сформованості вищезазначеної здібності (табл. 1):

Таблиця 1

Порівняльна характеристика рівнів сформованості здатності майбутніх лікарів до генерування ідей

Рівень	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс	Магістри
Високий	8%	11%	15%	20%	22%	24%	25%
Середній	46%	53%	60%	64%	68%	71%	73%
Низький	46%	36%	25%	16%	10%	5%	2%

Як бачимо, здатність майбутніх лікарів до генерування ідей в умовах спрямування змісту навчання на усвідомлення сутності творчого потенціалу як складника професійної культури лікаря, створення творчого професійно орієнтованого освітнього середовища та застосування інтерактивних методів навчання у процесі

професійної підготовки майбутніх лікарів – впродовж усього курсу навчання в медичному ВНЗ має прогресивну динаміку.

Позитивною виявилася динаміка рівня сформованості у майбутніх лікарів здібності бачити проблему, знаходити шляхи її вирішення (табл. 2):

Таблиця 2

Рівень сформованості у майбутніх лікарів здібності бачити проблеми

Рівень	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс	Магістри
Високий	5%	12%	21%	34%	38%	42%	45%
Середній	38%	40%	42%	46%	52%	51%	52%
Низький	57%	48%	37%	20%	10%	7%	3%

Формувальний експеримент здійснено в чотири етапи: 1) мотиваційно-адаптаційний, націлений на спрямування професійних інтересів, професійне самовизначення майбутнього лікаря, самозміна особистості студента відповідно до умов освітнього середовища медичного ВНЗ; 2) навчально-освітній, що передбачав формування ціннісного ставлення до професійної діяльності, розвиток творчого і клінічного мислення майбутніх лікарів; 3) професійно-практичний, спрямований на формування образу творчої професійної діяльності та прагнення до професійно-творчої самореалізації; 4) професійно-творчий, що передбачав збагачення досвіду творчої самореалізації в професійній діяльності, усвідомлення студентом себе як професіонала-лікаря і як творчої особистості [7].

Формування мотиваційно-ціннісного компонента творчого потенціалу майбутніх лікарів передбачало забезпечення сформованості системи мотивів та особистісних цілей, позитивного ставлення до культури професійного спілкування, ціннісних орієнтацій, в основі яких лежить професійна культура й етика моральних і професійних принципів.

Високий рівень сформованості компонентів творчого потенціалу майбутніх лікарів визначався за характером підходу (творчий/нетворчий) до вирішення клінічних ситуацій і розв'язання професійних проблем; здатністю до творчого клінічного мислення; вмінням аргументувати

власну думку; чіткою сформованою системою деонтологічних цінностей; високим ступенем толерантності, емпатійності, культури діалогу; прагненням до творчої взаємодії та професійної мобільності; повагою до іншої людини, незалежно від її соціального і фахового статусу; доброзичливістю, здатністю знаходити компроміс; багатим запасом професійної та загальнонавчальної лексики; прагненням до взаємозбагачення досвідом професійної самореалізації; усвідомленням цінності суб'єкт-суб'єктних стосунків; повагою до людини як до найвищої цінності; вмінням творчо співпрацювати в групі над створенням проектів і розвитком ідей; абсолютною самостійністю, усвідомленим прагненням до самовдосконалення і високого професіоналізму [7].

У результаті впровадження формувальних заходів високий рівень розвитку творчого потенціалу було встановлено у 40% студентів ЕГ, середній – у 56%, низький – у 4% учасників експерименту. У КГ високий рівень творчого потенціалу виявлено у 23% респондентів; середній – у 64%; низький – у 13% студентів.

Середній рівень сформованості компонентів творчого потенціалу майбутніх лікарів характеризується зацікавленням творчими видами навчальної діяльності та власною участю в обміні інформацією, у створенні групових творчих проектів, але без прояву абсолютної самостійності, з певною пасивністю; намагання знайти аргумен-

ти, щоб довести власну думку; намаганням слухати і чути співрозмовника; здатністю знаходити компроміс, брати участь у рівноправному діалозі; точністю висловлювання; інтуїтивним потягом до духовного взаємозбагачення; усвідомленням цінності суб'єкт-суб'єктних стосунків; повагою до людини; емоційною стриманістю; толерантністю [8].

Для низького рівня сформованості компонентів творчого потенціалу майбутніх лікарів характерними є: бажання вислухати, але невміння почути і зрозуміти думку співрозмовника; розуміння творчої діяльності як простого відтворювального виконання завдань; орієнтація на сприйняття зрозумілих ідей; відсутність творчого підходу до вирішен-

ня проблем й оригінальності думок; невміння (або небажання) будувати конструктивний діалог, встановлювати контакти; пасивність у діалозі; використання стандартних фраз; примітивне висловлення власних думок; обмеженість словникового запасу; велика кількість помилок під час усного мовлення та виконання письмових завдань [1].

Оцінюючи рівні розвитку творчого потенціалу за трибальною шкалою – високий рівень набуває 3 бали у всіх випадках його встановлення у респондентів, середній – 2 бали, низький – 1 бал – одержали за результатами формульовального експерименту показники (табл. 3):

Таблиця 3

Статистичні показники педагогічного експерименту

Рівні	Експериментальна група X, N ₁ = 58 майбутніх лікарів		Контрольна група Y, N ₂ = 58 майбутніх лікарів	
	кількість осіб	оцінка в балах	кількість осіб	оцінка в балах
Високий	22	69	5	12
Середній	34	66	30	58
Низький	2	2	23	25
Всього	56	137	58	95
Середній бал	$\bar{X} = \frac{137}{58} = 2,36$		$\bar{Y} = \frac{95}{58} = 1,64$	

Для подальших розрахунків визначимо такі величини:

$$\sum_{i=1}^{N_1} X_i^2 = 3^2 \times 23 + 2^2 \times 33 + 1^2 \times 2 = 341; \quad (3.1)$$

$$\sum_{i=1}^{N_2} Y_i^2 = 3^2 \times 4 + 2^2 \times 29 + 1^2 \times 25 = 177, \quad (3.2)$$

а також

$$S_x = \sum_{i=1}^{N_1} (X_i - \bar{X})^2 = \sum_{i=1}^{N_1} X_i^2 - \frac{\left(\sum_{i=1}^{N_1} X_i\right)^2}{N_1} = 341 - \frac{137^2}{58} = 17,40; \quad (3.3)$$

$$S_y = \sum_{i=1}^{N_2} (Y_i - \bar{Y})^2 = \sum_{i=1}^{N_2} Y_i^2 - \frac{\left(\sum_{i=1}^{N_2} Y_i\right)^2}{N_2} = 177 - \frac{95^2}{58} = 21,40 \quad (3.4)$$

Знаходимо дисперсію – міру варіації оцінок – для ЕГ і КГ:

$$\delta_x^2 = \frac{1}{N_1 - 1} \sum_{i=1}^{N_1} (X_i - \bar{X})^2 = \frac{S_x}{N_1 - 1} = \frac{17,40}{57} = 0,31; \quad (3.5)$$

$$\delta_y^2 = \frac{1}{N_2 - 1} \sum_{i=1}^{N_2} (Y_i - \bar{Y})^2 = \frac{S_y}{N_2 - 1} = \frac{21,40}{57} = 0,38 \quad (3.6)$$

Для перевірки достовірності результатів формульовального експерименту і гіпотези дослідження використано методи статистичного аналізу: F-критерій – для перевірки рівності статистичних показників (дисперсій) і t-критерій Стьюдента – для перевірки статистичної значущості

різниці результатів експериментальних і контрольних груп [1].

Об'єктивність системи експериментального дослідження перевіряється за допомогою F-критерію, який встановлює рівність отриманих дисперсій за формулою:

$$F = \frac{\delta_1^2 (N_2 - 1)}{\delta_2^2 (N_1 - 1)}, \quad (3.7)$$

де дисперсії $\delta_1^2 > \delta_2^2$, N_1 і N_2 – обсяги вибірок.

Оскільки $\delta_y^2 > \delta_x^2$ і $N_1 = N_2$, то

$$F = \frac{\delta_y^2}{\delta_x^2} = \frac{0,38}{0,31} = 1,23. \quad (3.8)$$

За рівнем значущості $\alpha = 0,05$ (95% достовірності) і ступенями вільності $v_1 = N_1 - 1 = 57$, $v_2 = N_2 - 1 = 57$ маємо критично високе значення F -критерію 1,68. Оскільки $1,23 < 1,68$, робимо висновок про статистичну рівність дисперсій ЕГ і КГ.

Для наступних розрахунків t -критерію знаходимо стандартну помилку різниці середніх арифметичних значень експериментальної та контрольної груп $\delta_{\bar{X}-\bar{Y}}$ за формулою:

$$\delta_{\bar{X}-\bar{Y}}^2 = \frac{N_1 + N_2}{N_1 N_2} \times \frac{(N_1 - 1)\delta_x^2 + (N_2 - 1)\delta_y^2}{N_1 + N_2 - 2}; \quad (3.9)$$

отже,

$$\delta_{\bar{X}-\bar{Y}}^2 = \frac{58 + 58}{3364} \times \frac{57 \times 0,31 + 57 \times 0,38}{58 + 58 - 2} = 0,012,$$

тоді $\delta_{\bar{X}-\bar{Y}} = 0,110$.

t -критерій Стьюдента вираховується за формулою:

$$t = \frac{|\bar{X} - \bar{Y}|}{\delta_{\bar{X}-\bar{Y}}} \quad (3.10)$$

і порівнюється з критично низьким значенням t -критерію, який з урахуванням ступеня вільності $v = N_1 + N_2 - 2 = 114$ і коефіцієнта значущості $\alpha = 0,05$ дорівнює 1,98.

Отже, за результатами підрахунків коефіцієнт Стьюдента дорівнює:

$$t = \frac{|2,36 - 1,64|}{0,110} = 6,55.$$

Оскільки $6,55 > 1,98$, робимо висновок про статистично значущу різницю результатів формувального експерименту за ЕГ і КГ, відсутність впливу сторонніх факторів, ефективність емпірично випробуваних шляхів розвитку творчого потенціалу студентів медичних ВНЗ.

Таким чином, гіпотеза дослідження про необхідність упровадження в навчально-виховний процес медичного ВНЗ визначених у попередніх розділах дисертації педагогічних умов підвищення рівня творчого потенціалу майбутніх лікарів виявляється достовірною, дієвою і реалістичною.

Висновки з даного дослідження. За результатами контрольної етапу педагогічного експерименту, який передбачав вторинне діагностування рівня сформованості компонентів творчого потенціалу в майбутніх лікарів експериментальних і контрольних груп, отримано дані про готовність майбутніх лікарів до реалізації свого творчого потенціалу. Виявлено позитивну динаміку: на

констатувальному етапі ЕГ мала такі показники готовності майбутніх лікарів до реалізації свого творчого потенціалу в професійній діяльності: високий рівень – 21%, середній – 64%, низький – 15%. Після впровадження формувальних заходів на контрольному етапі педагогічного експерименту показники суттєво змінилися: високий рівень – 40%, середній – 56%, низький – 4%.

Системне осмислення педагогічних умов і методики формування творчого потенціалу майбутніх лікарів довело необхідність урахувати у цьому процесі такі важливі етапи професійної підготовки: мотиваційно-адаптаційний (спрямування професійних інтересів, професійне самовизначення майбутнього лікаря, самозіміна особистості студента відповідно до умов освітнього середовища медичного ВНЗ); навчально-освітній (формування ціннісного ставлення до професійної діяльності, розвиток творчого і клінічного мислення майбутніх лікарів); професійно-практичний (формування образу творчої про-

фесійної діяльності та прагнення до професійно-творчої самореалізації); професійно-творчий (збагачення досвіду професійної діяльності, усвідомлення себе як професіонала-лікаря і як творчої особистості).

Перспективи подальших досліджень. Планується проведення детальнішого дослідження шляхом анкетування та розроблення додаткових спецкурсів.

Список використаних джерел

1. Дудікова Л. В., Діденко О. В. Методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх медиків до професійного самовдосконалення. *Вісник Національної академії ДПС України*: електрон. наук. фак. вид. 2010. Вип. 1. URL: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadsps/2010_1/10dovmps.pdf. – Заголовок з екрана.
2. Дудікова Л. В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2011. 230 с.

3. Кудрявая Н. В. Врач-педагог в изменяющемся мире: традиции и новации. Москва: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. 304 с.
4. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості. Вінниця: Нова Книга, 2002. 510 с.
5. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
6. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. *Новые ценности образования: культурные модели школы*. Москва, 1997. Вып. 7. С. 177–185.
7. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство: курс лекций: учеб. пособ. для студ., преподавателей, аспирантов. Москва: Совершенство, 1998. 368 с.
8. Тимофієва М. П. Психологічна концепція професійного становлення та самореалізація особистості у вищому медичному закладі URL: http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2010/Pedagogica/75369.doc.htm.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 10.12.2018

Слухенская Р. В., Куковская В. И., Логуш Л. Г. Динамика формирования творческого потенциала будущих врачей в процессе обучения в медицинском вузе.

А Творческий потенциал будущего врача является интегративным качеством, что отражается в мере возможностей актуализации существенных творческих сил личности в реальной преобразовательной практике. Исследование направлено на анализ формирования творческого потенциала будущих врачей, на освещение результатов проведения формирующего этапа педагогического эксперимента по формированию творческого потенциала будущих врачей в процессе обучения в медицинском вузе.

Ключевые слова: творческий потенциал; студенты-медики; учебный процесс; педагогический эксперимент; мотивация; креативность

Slukhenska Ruslana, Kukovska Viktoriya, Lohush Lesia. Dynamics of Forming Creative Potential of Future Doctors in the Process of Studying at a Medical University.

С The creative potential of the future doctor is an integrative quality that reflects the extent of the possibilities of actualizing essential creative forces of the individual in a real transformative practice. The paper is aimed at analyzing the formation of creative potential of future physicians, presenting results of the formative stage of the pedagogical experiment on the formation of the creative potential of future physicians in the process of studying at a medical university.

Key words: creative potential; medical students; learning process; pedagogical experiment; motivation; creativity



ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

А Проаналізовано сутнісне поняття «система». З'ясовано поняття «педагогічна система» та представлено теоретичні засади її функціонування у дослідженнях низки вчених. Визначено, що система професійного розвитку викладачів закладів (професійної освіти) має бути динамічним утворенням різних, але об'єднаних спільною метою складників, яке розвивається відповідно до нових реалій і перспектив соціально-економічного розвитку країни, та функціонує з метою розширення їхнього професійно-педагогічного профілю.

Ключові слова: система; педагогічна система; складники системи; професійний розвиток; викладач закладу професійної (професійно-технічної) освіти; система професійного розвитку викладачів закладів (професійної освіти)

Актуальність проблеми у загальному вигляді. Нова освітня політика України, що покликана готувати конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, об'єктивно зумовлює потребу у запровадженні системи неперервного професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О), яка сприятиме розширенню їхнього професійно-педагогічного профілю відповідно до інновацій у виробництві та професійній педагогіці.

Здійснюючи теоретико-методологічне обґрунтування поняття «система професійного розвитку ЗП(ПТ)О, врахуємо загальні характеристики дефініції «система».

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Загальні теорії систем представлені у працях К. фон Берталанфі, К. Боулдінга, Б. Гершунського, Я. Прухи, А. Рапопорта, Р. Жерара, М. Месаровича, О. Ляпунова та ін.

Теорію педагогічних систем розкрито у працях вітчизняних науковців (О. Аніщенко, Н. Білик, О. Дубасенюк, І. Зязюн, І. Каньковський, О. Киричук, А. Кузьмінський, В. Луговий, Л. Лук'янова, В. Маслов, Н. Ничкало, Н. Побірченко, Л. Пуховська та ін.) і зарубіжних учених (В. Безрукова, В. Безпалько, І. Васильєв, В. Володько, О. Ковальов, Н. Кузьміна, О. Новіков, В. Шадриков та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Закон України «Про освіту» визначає систему освіти як сукупність складників освіти, рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними [9].

Невід'ємним складником системи освіти, згідно зі ст. 10 Закону України «Про освіту», визначено освіту дорослих. Констатовано, що освіта дорослих є складником освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на неперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки. Складниками освіти дорослих визначено післядипломну освіту, професійне навчання працівників, курси перепідготовки та підвищення кваліфікації, неперервний професійний розвиток та будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою [9].

Діючі нормативно-правові документи в системі професійно-технічної освіти: Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998), Положення про методичну роботу в професійно-технічному навчальному закладі (2000) та Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні (2004) унормовують розвиток професіоналізму педагогів шляхом підвищення кваліфікації. Закон України «Про освіту» (2017) запроваджує ширший погляд на процес професійного зростання педагогічних працівників, що відображено у статті 59 «Професійний розвиток та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». Це зумовлює потребу у визначенні методологічних підходів функціонування системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О.

Ціллю статті є обґрунтування теоретичних основ функціонування системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О.

Викладення основного матеріалу дослідження. За сучасних умов поняття «система» набуло важливого пізнавального значення. Воно застосовується в усіх науках, складаючи концептуальну основу вивчення складних процесів. У сучасній науці дослідження систем різних видів здійснюється в межах системного аналізу, спеціальних теорій.

Дослідники системної проблематики залежно від контексту, галузі знань і цілей дослідження розглядають понад 40 визначень поняття «система», що й зумовлює відповідну множинність даної дефініції та підкреслює складність вирішення задачі систематизації поняття, а також потребує розгорнутих уявлень щодо різних типів системних об'єктів [17]. Зупинимось на окремих з них.

«Система» – це (від грецького *συστήμα* – ціле, складене з частин, з'єднане) множина елементів, які знаходяться у відношеннях та зв'язках один з одним, які створюють визначну цілісність, єдність [25, с. 459].

«Філософський енциклопедичний словник» трактує поняття «система» (від грецького *συστήμα* – поєднання, утворення) – як сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія [27, с. 583]. Наведене тлумачення даного поняття дало нам можливість осмислити основні його характеристики, які є вагомими для нашого дослідження.

Однією з характерних особливостей системи визначено поєднання, а також, що, на нашу думку, є важливим, – утворення нових елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Сам зміст системи визначається якісними характеристиками елементів, що входять до складу системи. Сукупність ж закономірних зв'язків між елементами визначають структуру системи [27, с. 583].

Розробляючи систему професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О, доцільно керуватись загальною теорією систем. Загальні теорії систем досліджують логіко-методологічні принципи аналізу систем, розробляють різні стратегії системних досліджень і на цій основі формують системну методологію. Спеціальні ж дослідження вивчають конкретні різновиди систем, їхнє виникнення та еволюцію, функціонування та трансформацію, способи їхнього проектування та управління ними.

Широко відомі загальні теорії систем австрійського біолога Карла Людвіга фон Берталанфі; американського психолога і фахівця з математичної біофізики Анатолія Раппорта; економіста, соціолога і педагога Кеннета Еварта Боулдінга; біолога Р. Жерара; математиків Михайла Месаровича і Олексія Ляпунова.

З поняттям «система» взаємопов'язане ціле коло загальнонаукових і філософських понять, які, як зазначає О. Дубасенюк, мають тривалу історію свого розвитку. Серед них такі поняття як «властивість», «відносини», «навколишнє середовище», «структура», «організація». Дослідниця наголошує, «що ці поняття неможливо виокремити, незалежно один від одного: всі вони утворюють певну концептуальну систему, компоненти якої взаємопов'язані і в своїй ціліс-

ності дають перше уявлення про логічний каркас системного підходу» [8].

До числа специфічних понять, які характеризують системи різних типів, відносяться: «система, що визначається певним станом», «мета», «ступінь взаємодії», «ізоляція і взаємодія», «інтеграція і диференціація» тощо.

Варто підкреслити, що дослідники системного підходу, описуючи структуру системи, використовують різні означення її складу: «компоненти», «елементи», «складники», «складові», «підсистеми», «системи вищого рівня», «системи нижчого рівня», що, на нашу думку, є поняттями одного порядку.

Б. Гершунський, у визначення загального поняття «система» вкладає такий сенс – «система це не просто множина об'єктів, але й взаємопов'язана їхня множина» [7, с. 47].

Л. Лук'янова і О. Аніщенко визначають систему як комплекс вибірково залучених компонентів, в якому взаємодія та взаємовідношення набувають спільної дії компонентів, спрямованої на одержання сфокусованого корисного результату. Система – виокремлена на основі певних ознак впорядкована множина взаємопов'язаних елементів, поєднаних загальною метою функціонування та єдністю управління, що перебувають у взаємозв'язку із середовищем як цілісне явище. Структуру системи складають елементи (компоненти, складники), які виділені на основі певних критеріїв [17, с. 87].

О. Киричук, розглядаючи це поняття у загальнометодологічному аспекті, стверджує, що «система – це об'єднання різноманітностей у ціле, але ціле чітко розділене, компоненти якого щодо цього цілого та інших його частин займають певне місце, їх можна не тільки виділити гіпотетично, а й показати органічність взаємозв'язку між ними» [12, с. 3].

Кожна складова системи має конкретні особливості, є підсистемою меншого рівня стосовно загального цілого, їх взаємодія забезпечує стабільність і розвиток усієї системи [19].

Як зазначає Л. Лук'янова, протягом останніх десятиріч у науковий обіг увійшло поняття «велика система». Його поширення пояснюється виникненням проблем, пов'язаних із моделюванням, функціонуванням та управлінням такими складними об'єктами. Провідними ознаками, за якими системи переходять до розряду великих є, передусім, рівень організації системи, ступінь цілісності та її цілеспрямованість [18]. Педагогічні системи відносяться до великих систем, розробленню теорій яких присвячена низка наукових праць.

Педагогічні системи досліджували відомі українські науковці. І. Зязюн здійснив системне обґрунтування філософії дії [10]. Н. Нічкало наукові зусилля спрямувала на системне дослідження проблем неперервної професійної освіти. Ця актуальна проблема отримала розвиток у низці наукових досліджень із неперервної професійної освіти, виконаних в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України під керівництвом провідних українських учених [20, с. 35–41]. Педагогічні системи досліджували такі відомі зарубіжні науковці як О. Новіков (системний підхід у

педагогіці), Н. Кузьміна (розробка принципів структурування і функціонування педагогічної системи), В. Шадриков (проблема системогенезу професійної діяльності).

Положення щодо особливостей педагогічних систем, викладені академіком І. Зязюном, є цінними для нашого дослідження. Науковець зазначає, що «освітньо-виховний простір і життєдіяльність людини, її саморозвиток – не завжди чітко побудована і керована система, а складний об'єкт, який, зокрема, і в своєму розвитку підпорядковується складним і мало пізнаним закономірностям функціонування і саморозвитку складних синергетичних систем. Синергетичний підхід виводить на перший план такі особливості складних систем, як їх певна хаотичність, і, разом з тим, здібність до саморозвитку, самоуправління. Важливо враховувати механізми взаємодії локальних систем і з метасистемами, що надзвичайно необхідно для систем педагогічних, інтегрованих у всі позитивні і негативні процеси громадянського, економічного, культурного розвитку суспільства в цілому й особистості зокрема. Синергетичний підхід тим ефективніший, чим повніші і цілісніші наші уявлення про фактори, що впливають на досягнення цілей педагогічної системи, чим упорядкованіші ці уявлення, що передбачає, зокрема, знання про домінуючі фактори в тій чи іншій ситуації функціонування і розвитку [10, с. 42].

Теоретичне обґрунтування системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О зумовлює потребу звернутись до розуміння синергетичного процесу її функціонування й розвитку. Синергізм системи розглядаємо як вияв єдиного процесу, що розгортається як розвиток і самоорганізація різноманітних складників системи професійного розвитку викладачів. Вочевидь, що ефективна взаємодія державних структур і громадських об'єднань у системі професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О має забезпечувати синергізм та емерджентність системи, її ефективність і, як наслідок, результативність у досягненні цілей.

Сам термін «синергетика» походить від грецького *synergein*, що означає «співробітництво, узгоджена дія, співучасть». Його застосовував німецький науковець Г. Хакен у започаткованій ним теорії синергетики для визначення «міждисциплінарного поля досліджень» [28]. У сьогоденні синергетика є науковим напрямом, який вивчає загальні явища самоорганізації, що притаманні складним системам, кооперативні процеси в них, нелінійний розвиток від хаосу до порядку, від нижчих форм організації до вищих і складніших. Вона пояснює багатоваріантність і незворотність розвитку, глибокого взаємозв'язку хаосу і порядку, формує нове уявлення про складні системи й світ у цілому, що постійно оновлюються, еволюціонують, є складно організованими та відкритими.

Еволюція складної системи, якою є система професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О, може відбуватися шляхом кооперації окремих на початку хаотично функціонуючих структур різних рівнів, які в подальшому об'єднуються у певну впорядкованість, яка ймовірно з часом в силу соціально-економічних, глобалізаційних змін може знову по-

вернутися до чергового хаотичного стану, що, в свою чергу, зумовить тенденцію до утворення дедалі складніше організованої системи, яка структурно також складатиметься із простіших систем нижчого рівня, а їхнє об'єднання відбуватиметься на нових концептуальних засадах.

Наукове знання, зокрема в галузі професійної педагогіки, досягло такого рівня розвитку, «коли на передній план висувається вивчення спільної дії частин у складі цілого і починається теоретичне засвоєння об'єктів, природа яких не дозволяє ігнорувати ефекти взаємодії їхніх елементів» [18].

Аналіз літератури, у якій розглядаються проблеми великої системи, зокрема робіт Б. Гершунського і Я. Прухи [6], дали нам можливість виділити такі їх найсуттєвіші ознаки: цілеспрямованість і керованість; складна ієрархічна структура організації; синергізм та емерджентність системи; багатозв'язковість елементів; вплив зміни однієї змінної на зміну інших змінних; внутрішні та зовнішні інформаційні зв'язки між елементами системи; наявність широкого кола спеціалістів, які забезпечують функціонування і розвиток великої системи; багатоінтегральність; багатократність зміни складу (зміна структури, зв'язків) і стану; наявність факторів (змагальних і конкуруючих сторін, конфліктних ситуацій). Елементами цієї системи є інституції, що безпосередньо або опосередковано займаються професійним розвитком фахівців у системі неперервної освіти.

До головних ознак педагогічної системи віднесено:

- наявність і повнота компонентів (структур, підсистем), причетних до досягнення мети;
- наявність функціональних зв'язків і залежності між компонентами;
- наявність ведучої ланки, чи ідеї, необхідної для об'єднання компонентів;
- виникнення у компонентів загальних якостей [2, с. 101–102].

Науковці пропонують різні концептуальні підходи до визначення сутності, теоретичної конструкції педагогічних систем, вирізняючи їхні певні характерологічні особливості, виходячи із власних уявлень щодо її мети, завдань, наявності та важливості того чи іншого компоненту системи.

За В. Безпальком, педагогічна система – це «відповідна сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, які необхідні для створення організованого, цілеспрямованого й навмисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями» [3, с. 6].

Н. Кузьміна [14, с. 10] характеризує педагогічну систему як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання підростаючого покоління та дорослих людей, роблячи акцент на цілях функціонування системи.

О. Ковальов вважає, що педагогічна система – це сукупність компонентів, взаємодія яких зумовлює високий ступінь організації процесу учіння, що проявляється в підвищенні його ефективності, зосереджуючи увагу на важливості взаємодії компонентів у досягненні ефективності учіння [13, с. 15].

О. Новіков головним суб'єктом педагогічної системи вважає активно діючу особу, для якої система створюється та функціонує [21].

І. Васильєв розглядає педагогічну систему «як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, взаємодія яких підпорядкована досягненню єдиної для всіх цілі – цілі навчання і виховання підростаючого покоління й дорослих людей» [26, с. 28]. При цьому науковець розглядає взаємодію між компонентами системи як педагогічний процес, якому притаманний динамізм, що, на нашу думку, є актуальним у час швидких змін у всіх сферах соціально-економічного життя та становлення нової системи професійної освіти в Україні.

Обґрунтовуючи авторський підхід до побудови педагогічної системи, В. Володько вводить нові компоненти – дидактичне середовище, зворотний зв'язок, нормативне забезпечення навчання, критерії діяльності учня та вчителя. Дослідник визначає педагогічну систему як «упорядковану множину взаємопов'язаних і взаємозумовлених цілісних структурних і функціональних компонентів, що становлять єдине ціле в своїй структурі, поєднаних спільними цілями, мотивами й завданнями, спрямованих на виховання і навчання» [5, с. 48].

В. Луговий, досліджуючи тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні, зазначає, що «освіта та ізоморфно з нею пов'язана підсистема педагогічної освіти в основних своїх функціональних, елементно-структурних, типологічних властивостях можуть бути описані тривимірною моделлю, яка включає інституціональний (інформація про педагогічний досвід), галузево-шаровий (підготовка та формування різнопрофільних педагогічних кадрів для різних підсистем освіти) і методостильові проєктивні плани й адекватно представляє освітню цілісність, як відносно самостійне, доцільне утворення, що діє у конкретних соціально-економічних умовах» [16, с. 9].

Проєктуючи авторську педагогічну систему професійної підготовки інженера-педагога автотранспортного профілю, І. Каньковський обґрунтовує педагогічну систему як «єдність рівнозначних компонентів, що знаходяться в постійному розвитку та яка спрямована на формування особистості відповідного рівня із заданими якостями» [11].

Оскільки предметом нашого дослідження є професійний розвиток викладача, дорослої сформованої особистості, попередньо набутий рівень професійності якої має неперервно зростати відповідно до інноваційних процесів у виробництві та професійній педагогіці, цінним у визначенні поняття педагогічної системи І. Каньковського є наголос на меті системи – формування фахівців відповідного рівня усіма компонентами системи, що знаходяться у постійному розвитку [11].

Здійснюючи аналіз формування неперервної педагогічної освіти як системи, Н. Побірченко визначає, що система неперервної освіти – це комплекс державних та інших освітніх закладів, що забезпечують організаційну і змістову єдність, взаємозв'язок наступності всіх ланок освіти, які

дають можливість тимчасового припинення і відновлення навчання, змін його форм, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, підвищення кваліфікації, перепідготовки з метою підтримання як високого рівня загальної освіти, так і професійної конкурентоспроможності, відповідності запитам ринку праці тощо [22, с. 141].

Обґрунтоване О. Аніщенко положення, у якому зазначається, що «сучасна освіта поступово набуває зорієнтованості на відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії у мінливих ситуаціях» [1, с. 8] розкриває сутність прогностичної функції системи неперервного професійного розвитку викладача.

Система професійного розвитку педагогів, як зазначає Л. Пуховська, включає взаємозв'язки між: метою, предметом і ціллю професійного розвитку; контекстом, у якому проходить професійний розвиток; особистісними і професійними характеристиками учасників; моделями, техніками, процедурами запровадження тощо; вартістю і здобутками від професійного розвитку; визначенням того, хто має приймати і які рішення; процесом оцінювання ефективності професійного розвитку для різних категорій; визначенням інфраструктури для підтримки професійного розвитку тощо [24, с. 101–102].

Обґрунтовуючи авторську систему професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О в умовах децентралізації враховуємо позицію Н. Білик, яка зазначає, що підсистемами всеукраїнської освітньої системи, яким у свою чергу притаманні системні властивості, є регіональні освітні системи. Дослідниця наголошує, що «регіональна освітня система представляє собою сукупність: різнорівневих варіантів освітніх програм, складених з урахуванням науково-культурних особливостей і традицій регіону, що історично склалися; регіональних освітніх стандартів, що забезпечують їх виконання; збалансовану мережу освітніх установ, що забезпечують задоволення потреб населення у різноманітних освітніх послугах відповідно до їх запитів; систему адміністративних і суспільно-державних органів управління, що забезпечують функціонування і розвиток освіти з урахуванням реальних ресурсних можливостей регіону» [4].

Узагальнюючи вищезазначене, вважаємо, що система професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти – це цілісна динамічна множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, спрямованих на створення умов для розширення професійно-педагогічного профілю викладача, оволодіння новими та вдосконалення набутих професійно-педагогічними компетентностями відповідно до освітніх потреб педагога та потреб національної економіки з урахуванням пріоритетів суспільного розвитку.

Висновки з даного дослідження. Система професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О як цілісна система є складником системи вищого порядку – системи освіти дорослих, є її різновидом.

Беззаперечно важливою характеристикою системи є сукупність її засадових принципів. Враховуючи дане положення, при проектуванні та забезпеченні ефективності функціонування системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О, необхідно враховувати загальні принципи системи освіти, визначені Законом України «Про освіту», а також методологічні принципи, на яких має ґрунтуватися система розвитку цієї особливої категорії педагогічних працівників.

Системний підхід до вирішення задач, визначених програмою нашого наукового пошуку, потребує проектування системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О освіти як великої складної спеціалізованої педагогічної системи, яка в локальному вигляді має всі ознаки і властивості самостійної системи і, як складник соціальної системи, підпорядкована пріоритетам суспільного розвитку та потребам економічного розвитку держави й особистості.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у визначенні провідної ідеї, мети, завдань системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О, структури системи, взаємозв'язків складників та організаційно-педагогічних умов забезпечення результативності її функціонування.

Список використаних джерел

1. Аніщенко О. Технологічність навчання в освіті дорослих. *Професійне становлення особистості*: псих.-пед. наук. журн. Хмельницький, 2013. № 2. С. 8–12.
2. Безрукова В. С. Педагогіка: учеб. для инж.-педаг. спец. / Екатеринбург. обл. ин-т развития регионального образования. Екатеринбург: Изд-во Свердловского инж.-пед. ин-та, 1993. 320 с.
3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
4. Білик Н.І. Феномен регіональної освітньої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Міжнародний науковий журнал «ScienceRise»*. 2015. № 12 (17). С. 4–9.
5. Володько В. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи: [навч. посіб. для викл., студ. вищ. навч. закл. освіти]. Київ: Пед. преса, 2000. 198 с.
6. Гершунский Б. С. Дидактическая прогностика. Некоторые актуальные проблемы теории и практики: монография. Киев: Вища шк., 1979. 240 с.
7. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. Москва: Совершенство, 1998. 561 с.
8. Дубасенюк О. А. Развитие системных исследований у науковому знанні: історія, досвід, перспективи. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 12–28.
9. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Сиско Н. Н. Теоретические основы функционирования системы профессионального развития преподавателей заведений профессионального (профессионально-технического) образования.

А Проанализировано сущностное понятие «система». Выяснено понятие «педагогическая система» и представлены теоретические основы её функционирования в исследованиях ряда учёных. Определено, что система профессионального развития преподавателей заведений профессионального (профессионально-технического) образования должно быть динамическим образованием разных, но объединённых общей целью составляющих, которое развивается в соответствии с новыми реалиями и перспективами социально-экономического развития страны, и функционирует с целью расширения их профессионально-педагогического профиля.

Ключевые слова: система; педагогическая система; составляющие системы; развитие; преподаватель учреждения профессионального (профессионально-технического) образования; система профессионального развития преподавателей заведений профессионального (профессионально-технического) образования

Sysko Natalia. Theoretical Bases of the Functioning System of Teachers' Professional Development in Vocational Education.

S This paper analyses the essential concept «system». Definitions of the concept «pedagogical system», theoretical principles of its functioning are presented in a number of scientists' researches. Author tells that the system of teachers' professional development in vocational education should be a dynamic formation of different, but united by common goals of the components developed in accordance with new realities and socio-economics perspectives of country development and work in order to promote the professional development of teachers, improve their qualifications, competence and professionalism, pedagogical profile.

Key words: system; pedagogical system; system components; professional development; teacher of vocational education establishment; system of teachers' professional development in vocational education

10. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
11. Каньковський І. Є. Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2014. 562 с.
12. Киричук О. В. Принципи розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу. *Рідна школа*. 2000. № 10. С. 3–7.
13. Ковалёв А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управления. Харьков: Изд-во ХГУ, 1990. 114 с.
14. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980. 172 с.
15. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2003. 42 с.
16. Луговой В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / ІПППО АПН України. Київ, 1995. 48 с.
17. Лук'янова Л. Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 465 с.
18. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. Київ; Ніжин: Вид-ць ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.
19. Маслов В. Функції процесу управління навчальним закладом як наукова основа розробки змісту і методів підвищення посадово-функціональної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 1 (20). С. 27–32.
20. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ, 2001. Ч. І. С. 35–43.
21. Новиков А. М. Проектирование педагогических систем. Специалист. 1998. № 5. С. 23–29.
22. Побірченко Н. Формування безперервної педагогічної освіти як системи (друга половина XIX – початок XX ст.). *Безперервна професійна освіта в контексті Європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз*: зб. наук. методол. семінару, 17 берез. 2010 р.: у 2 ч. / [за ред. В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало]. Київ: Пед. думка, 2010. Ч. 1. С. 208 с.
23. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища шк., 2000. 380 с.
24. Пуховська Л. П. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 97–106.
25. Советский энциклопедический словарь. Москва: Сов. энциклопедия. 1984. 1600 с.
26. Устемиров К. Шаметов Н., Васильев И. Профессиональная педагогика: учеб. для уч-ся колледжей и студ. вузов. Киев; Алматы: Анкур и Ко, 2005. 432 с.
27. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (гол.) та ін.]. Київ: Абрис, 2002. VI, 742 с.
28. Хакен Г. Синергетика как мост между естественными и социальными науками. *Синергетическая парадигма, Человек и общество в условиях нестабильности*. Москва: Прогресс-Традиция, 2003. С. 106–123.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 14.01.2019



ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ У СИСТЕМІ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ КОЛЕДЖУ

А Визначено принципи розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи коледжу. З'ясовано, що принципами розвитку педагогічної компетентності вказаної категорії викладачів мають стати принципи мотивації, неперервності, цілеспрямованості, комплексного підходу, індивідуалізації, діяльності, пріоритетності саморозвитку та самоосвіти, науково-методичного супроводу, інноваційності, рефлексивного оцінювання власної діяльності, гуманізації.

Ключові слова: педагогічна компетентність; принципи розвитку педагогічної компетентності

Актуальність проблеми у загальному вигляді. З'ясування принципів формування системи розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи коледжу є необхідною передумовою моделювання системи їхнього розвитку, здійснення педагогічного впливу на вказану категорію викладачів, оцінювання результативності такого роду впливу. Оскільки педагогічне моделювання нині є одним із основних методів педагогічного дослідження, то це уможливує представлення педагогічних процесів та явищ у вигляді системи, можливість ідентифікації чинників та умов її функціонування, факторів, які впливають на її результативність та ефективність. Педагогічне моделювання передбачає аналіз закономірностей функціонування системи загалом та її окремих компонентів, зв'язків і залежностей між ними. Відповідно з'ясування принципів формування системи розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи коледжу є необхідною передумовою процесу моделювання даної педагогічної системи [3].

Мета статті – запропонувати систему принципів для розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи коледжу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій дає змогу констатувати, що не існує єдиного підходу до визначення принципів формування систем розвитку педагогічної компетентності. Так, В. Гусак [5] виділяє принципи, що формують цілеспрямованість моделювання та реалізації проблеми розвитку професійної компетентності педагога-організатора, а саме: науковості, неперервності, пролонгованості, наступності, відкритості, принцип трьох середовищ, індивідуалізації, диверсифікації, діяльності, науково-методичного супроводу, рефлексії. С. Жуковська [6], розглядаючи процес розвитку педагогічної компетентності викладачів, дотримується таких принципів: дидактичних – науковості, систематичності і послідовності, активності і самостійності суб'єктів розвитку педагогічної компетентності, зв'язку навчання з життям (теорія і практика), поєднання колективної, групової та індивідуальної

роботи, гуманізації; специфічних – комфортності, інноваційності, інтеграції, рефлексивного оцінювання власної діяльності. Л. Фамільярська [7] в основу програми розвитку інформаційно-комунікаційної мобільності педагога покладає такі принципи: принцип цілісності розвитку, принцип наступності етапів і завдань експериментальної роботи, принцип підтримки розвитку.

Водночас виявлено, що моделювання вченими процесу розвитку здійснено стосовно різних категорій: студентів – майбутніх учителів, учителів-предметників, управлінців тощо. Однак спільним є те, що пропонувані моделі базуються на наукових підходах, принципах.

Викладення основного матеріалу. У результаті здійсненого аналітичного дослідження були встановлені базові раціональні положення застосування педагогічних принципів для розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи коледжу, які доцільно використати у власному дослідженні:

1. Відбір принципів обумовлений як загальними вимогами до організації освітнього процесу у вищій школі, так і вимогами педагогічної діяльності викладачів фармацевтичного профілю.

2. Усі принципи перебувають у логічному взаємозв'язку, співпідпорядкованості та становлять цілісну систему.

3. Включені у систему педагогічні принципи повинні підпорядковуватися структурним компонентам педагогічної компетентності: ціннісно-мотиваційному, пізнавальному, діяльнісному, особистісному.

4. З огляду на практичність застосування принципів усю можливу їхню множину доцільно звести до необхідного та достатнього мінімуму. Функціонуючи разом, система педагогічних принципів повинна забезпечити нову якість діяльності, що позначається на кінцевому результаті – розвитку педагогічної компетентності.

Система принципів розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю має вибудовуватися з урахуванням наукових підходів до розвитку означеної компетентності. Аналіз наукових підходів до розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного

профілю у системі науково-методичної роботи коледжу показав, що результатом застосування *системного підходу* є створення ефективної моделі розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю; *синергетичний підхід* утверджує ідею самоорганізації процесів, що досліджуються, а також акцентує увагу на важливості активізації власних сил і здібностей викладачів фармацевтичного профілю, ініціювання індивідуальних освітніх траєкторій і шляхів розвитку педагогічної компетентності; *андрагогічний підхід* відображає навчання та розвиток викладачів з урахуванням їхніх вікових особливостей, освітніх інтересів і потреб, життєвого досвіду, здібностей і можливостей; *аксіологічний підхід* дозволяє спрямувати викладачів фармацевтичного профілю на формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, створити систему ціннісних орієнтирів у викладачів фармацевтичного профілю; *акмеологічний підхід* дозволяє розглядати викладача фармацевтичного профілю як суб'єкта педагогічної діяльності і розробляє форми, методи, засоби досягнення ним соціальних і професійно-педагогічних вершин; *компетентнісний підхід* спонукає до усвідомлення необхідності постійного оновлення, розширення власних знань, умінь, навичок, пояснює, що розвинена педагогічна компетентність необхідна, щоб бути ефективним у педагогічній діяльності; *діяльнісний підхід* дозволяє активізувати викладачів фармацевтичного профілю у процесі набуття педагогічних знань, умінь, навичок, забезпечує розвиток педагогічної компетентності на результативному рівні.

Розглянувши визначення поняття «принцип» у наукових джерелах [4; 1; 2], виходимо з того, що *принципи* – це основні вихідні положення будь-якої теорії, вчення, науки, світогляду, що базуються на знаннях про педагогічну діяльність. Спираючись на дослідження вчених, вважаємо, що однією з умов побудови ефективної системи розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю має стати реалізація низки принципів.

Принцип мотивації – передбачає активізацію діяльності викладача фармацевтичного профілю до розвитку внутрішньомотивованих дій, інтересів, потреб, мотивів, спрямованих на організацію професійної діяльності. Розвиток стійких інтересів до виконання функціональних обов'язків, постійного професійного вдосконалення, внутрішньообумовлену цілеспрямовану самореалізацію, почуття обов'язку та потреби у владі, схвалення з боку колег і керівництва й одержанні соціального статусу, творчого ставлення до професійної діяльності, спрямовану на перетворення себе і розвиток педагогічної компетентності.

Принцип науковості передбачає побудову змісту форм і методів науково-методичної роботи на основі об'єктивних наукових фактів, понять, теорій, знань освітньої та фармацевтичної галузей, підтверджених практикою; розкриття наукових явищ і фактів і забезпечує єдність взаємодії науки і практики, яка починається з наукових відкриттів і закінчується їх упровадженням у практичну діяльність.

Принцип систематичності та послідовності ґрунтується на тому, що розвиток має здійснюватися у логічній послідовності, за системою, яка забезпечує збереження наступності, тому що системне розв'язання будь-яких проблем є ефективнішим за окремі заходи або дії. Принцип означає цілісність впливу виділених компонентів системи, встановлює дотримання відповідності між цілями, змістом, формами, методами, засобами розвитку педагогічної компетентності та оцінюванням отриманих результатів. Структури, технології, в межах моделі, розглядаються як окремі.

Принцип неперервності. Розвиток педагогічної компетентності має відбуватися неперервно. У міжкурсовий період неперервність навчання може відбуватися завдяки застосуванню систем дистанційного, мобільного та змішаного навчання; участі у виставкових заходах, майстер-класах, семінарах, конференціях, засобами електронного зв'язку, методом неформальної освіти та самоосвіти; накопичення власних змін і перехід на якісний наступний рівень з урахуванням попереднього досвіду, що дозволяє ініціювати себе, як внутрішній складник саморозвитку і переходу на наступний щабель свого вдосконалення.

Принцип цілеспрямованості – передбачає забезпечення цілеспрямованості росту і розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю, практичної готовності до реалізації різних методів і форм науково-методичної роботи коледжу, передбачає усвідомлення особистісної значущості її результатів.

Принцип комплексного підходу – передбачає інтеграцію освітньої (фахової фармацевтичної та педагогічної) та науково-методичної діяльності викладачів фармацевтичного профілю з метою всебічної педагогічної діяльності, багатаспектності і багатогранності науково-методичної роботи коледжу на етапі розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю.

Принцип індивідуалізації орієнтує на розроблення кожним викладачем фармацевтичного профілю власної траєкторії розвитку на основі усвідомлення ними особистісних цілей, потреб та інтегрування їх у цілі професійної діяльності; детермінує створення цілісного уявлення про професійно важливі якості, виявлення їхніх ресурсних можливостей для творчого зростання; передбачає запровадження системи науково-методичного супроводу розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю на основі індивідуального підходу.

Принцип діяльності – змістовий процес розвитку педагогічної компетентності вибудовується навколо провідних видів діяльності викладачів фармацевтичного профілю, враховуючи її особливості, рефлексію досягнень, де фахівець виступає суб'єктом освіти та самоосвіти, який самостійно осмислює й обирає засоби розвитку власної педагогічної компетентності.

Принцип пріоритетності саморозвитку та самоосвіти – передбачає спрямованість процесу саморозвитку й самоосвіти на перетворення власних якостей у всіх відношеннях і новоутворення особистісних й професійно зна-

чущих характеристик для оволодіння новими знаннями, вмінням, навичками, рисами та властивостями (у професійному, педагогічному, психічному, моральному, фізичному відношенні). Розвиток необхідних умінь саморозвитку і самоосвіти для цілеспрямованої діяльності надбання в собі необхідних рис та якостей характеру для внутрішнього бажання виховати в собі необхідні для себе якості, що дозволяють йому самореалізуватися.

Принцип науково-методичного супроводу забезпечує взаємозв'язок теорії та практики, запровадження різних форми педагогічної підтримки та методичних послуг педагогів (консультування щодо вибору оптимальних шляхів і методів досягнення поставлених цілей відповідно до індивідуальних особливостей, інформування, оновлення навчальних матеріалів, глибокого дослідження проблем і запитів викладачів фармацевтичного профілю).

Принцип інноваційності передбачає орієнтацію на інноваційну активність, готовність до самоосвіти, високу дослідницьку культуру. Інноваційність полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень до традиційної системи, що передбачає найвищий рівень творчості викладача.

Принцип рефлексивного оцінювання власної діяльності полягає в усвідомленні й регуляції особистістю способів здійснення діяльності, що виявляється у глибині переосмислення власного досвіду.

Принцип гуманізації розглядаємо як провідний. Він побудований на унікальності і цілісності особистості, збереженні її здоров'я; здатності до життєтворчості, самовизначення і самореалізації; гуманістичного ставлення до природи, інших людей, самого себе. Принцип гуманізації розглядає викладача як суб'єкта розвитку власної педагогічної компетентності, який сам обирає особистісно орієнтовані технології, форми та методи, враховуючи індивідуальні особливості, виробляє оптимістичну гіпотезу розвитку.

Козаченко Г. В. Принципы развития педагогической компетентности преподавателей фармацевтического профиля в системе научно-методической работы колледжа.

А Определены принципы развития педагогической компетентности преподавателей фармацевтического профиля в системе научно-методической работы колледжа. Выяснено, что принципами развития педагогической компетентности указанной категории преподавателей должны стать принципы мотивации, непрерывности, целеустремленности, комплексного подхода, индивидуализации, деятельности, приоритета саморазвития и самообразования, научно-методического сопровождения, инновационности, рефлексивного оценивания собственной деятельности, гуманизации.

Ключевые слова: педагогическая компетентность; принципы развития педагогической компетентности

Kozachenko Halyna. Principles of the Development of Pedagogical Competence of Teacher of Pharmaceutical Profile in the System of Scientific and Methodical Work in College.

S The paper is about development of pedagogical competence of teachers of pharmaceutical profile in the system of scientific and methodical work in college. It has been found that the principles of pedagogical competence development of this teacher's category are motivation, continuity, purposefulness, complex approach, individualization, activity, priority of self-education, innovation, reflexive self-evaluation of activities, humanization.

Key words: pedagogical competence; principles of pedagogical competence development

При обґрунтуванні принципів урахувалися логічні основи теорії пізнання, закономірності психічного розвитку людини, особливості праці фахівців-фармацевтів, різноманітні підходи до принципів розвитку, організації освітнього процесу у фармацевтичному закладі.

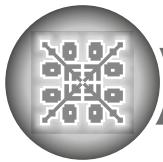
Висновки з даного дослідження. Таким чином, вищезазначені обґрунтовані принципи формування системи розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи дадуть змогу вибудувати таку систему на засадах доцільності, результативності й ефективності.

Перспективним є експериментальна перевірка дієвості зазначеної системи, спроектованої на основі сформульованих вище принципів.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/грунтур>.
2. Антонова О. Є. Словник базових понять з курсу «Педагогіка». 2-ге вид. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
3. Бородієнко О. Принципи розвитку професійної компетентності керівних структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку. *Наукові записки Тернопільського національного пед. ун-ту імені В. Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2017. № 2. С. 139.
4. Всемирная энциклопедия: философия / [глав. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов]. Москва: АСТ; Минск: Харвест, 2002. 1312 с.
5. Гусак В. М. Розвиток професійної компетентності педагога організатора в умовах післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2018. 306 с.
6. Жуковська С. А. Розвиток педагогічної компетентності викладачів аграрних ВНЗ I-II рівнів акредитації в умовах науково-методичного центру: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2016. 296 с.
7. Фамілярська Л. Л. Розвиток інформаційно-комунікаційної мобільності педагога в освітньому середовищі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка. Житомир, 2017. 292 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 352 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 11.01.2019



УДК 373.3-055.2(09)(477.53)«18/1916»

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1\(184\)-38-41](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-38-41)Чуприна К. С.
Ніколаєва Н. М.ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-5568-3310>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-1976-9517>

ОСОБЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ ПОЛТАВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ)

А На основі досліджень проаналізовано особливості та періодизацію діяльності жіночих початкових навчальних закладів Полтавської губернії XIX – початку XX століття. Розглянуто аспекти і розвиток початкової освіти у 16-ти повітах Полтавської губернії (XIX – початок XX століття).

Ключові слова: початкова освіта; жіноча освіта; церковно-приходська школа; сільські та міські училища; земські школи; Синод; Полтавська губернія

Актуальність проблеми у загальному вигляді.

XIX – початок XX століття характеризується передумовами, що викликали інтерес для створення і розвитку системи жіночої освіти. Передусім, бурхливий економічний розвиток, наслідком якого було широке залучення жінок до виробництва, що збільшило вимоги до освіти робітниць. Таким чином, навчально-виховна діяльність жіночих освітніх закладів Полтавської губернії (1850–1873 рр.) характеризується значними соціально-економічними змінами: скасування кріпосного права (60-ті рр. XIX ст.) призвело до збільшення кількості населення губернії, особливо у губернському та повітових містах; збільшується кількість підприємств, а відтак зростає бюджет губернії, збільшуються витрати на розвиток освіти; це період посилення суспільно-педагогічного руху за розвиток ідеї загальної народної грамотності, в тому числі й жіночої освіченості. Уряд Російської імперії не міг залишатися осторонь цих об'єктивних процесів і був змушений започаткувати реформи в галузі освіти, що передбачали відкриття початкових шкіл, гімназій, прогімназій, училищ, інститутів і подальше вдосконалення навчально-виховного процесу в існуючих навчальних закладах. Поступово у суспільстві визріла потреба в освіті жінок, переконання в тому, що необхідно відійти від домашньої освіти до надання жіноцтву глибших знань із різних галузей науки. Жінки в результаті боротьби за рівноправність із чоловіками поступово почали ставати з чоловіками поруч у суспільному виробництві. Цьому процесу сприяло виникнення у педагогічній літературі різних психолого-педагогічних концепцій щодо освіти жінок. Поступово йшов процес розвитку форм навчання, впроваджувалися педагогічні новації до навчально-виховного процесу.

Таким чином, широке залучення жінок до виробництва збільшило вимоги до початкової та середньої освіти робітниць. Всім відомо, що початкова освіта – це перший етап загальної освіти дітей. Отримуючи початкову освіту, діти набувають перші знання про навколишній світ, навички спілкування та вирішення прикладних завдань. На цьому етапі формується і починає розвиватися особистість дитини, що підкреслює важливість початкової освіти для суспільства та держави.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Інтерес дослідників до вивчення й аналізу питань історії становлення та розвитку жіночої освіти ґрунтовно висвітлено у монографії проф. О. Ільченко «Жінки-патріотки Полтавщини: досвід благодійної діяльності в галузі освіти», дисертаційному дослідженні «Благодійна діяльність жінок в освіті України (XVII–XVIII століття); змістовно висвітлено історико-архівні дослідження представниць розвитку жіночої освіти у роботі І. Павловського «Полтавцы. Иерархи, государственные и общественные деятели и благотворители» [1], С. Бояревцева «История учебных заведений Полтавы до 1719 года» [2], О. Лихачовой «Материалы по истории женского образования в России».

Наукові розвідки вчених (О. Аніщенко, М. Левківський, О. Любар, А. Сбруева, Л. Смоляр, О. Субтельний, Т. Сухенко, О. Сухомлинська та ін.) підтвердили думку про те, що на території України існували певні регіональні особливості становлення і розвитку жіночої освіти, що створює труднощі для певних узагальнень, визначення періодів у розвитку вітчизняного шкільництва.

Однак найактуальнішим завданням залишається визначення регіональних особливостей розвитку жіночої освіти (В. Вірченко «Жіночі навчальні заклади м. Києва

(1861–1920 рр.)), В. Добровольська «Історія жіночої освіти Півдня України (1901–1910 рр.)», Л. Єршова «Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початок XX ст.)», О. Литвиненко «Історія жіночої середньої освіти в Херсонській губернії в кінці XIX – на початку XX ст.», Т. Шушара «Розвиток жіночої освіти в Таврійській губернії (XIX – початок XX ст.)».

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як свідчить проведене дослідження, Полтавська губернія має глибоку традицію в галузі жіночого навчання і виховання, так як вона завжди була «столицею духовності» українського народу. Утім, специфіка розвитку та діяльності початкової жіночої освіти Полтавської губернії (XIX – початку XX ст.) не була окремим предметом дослідження, а поодинокі згадки про ці факти свідчать про недостатність їхнього вивчення.

Мета статті: на основі аналізу науково-педагогічної та історичної літератури охарактеризувати стан і перспективи розвитку початкової жіночої освіти Полтавської губернії (XIX – початку XX ст.) в умовах невід’ємної ланки сучасної освіти України.

Викладення основного матеріалу. Уряд того часу створив законодавчу базу діяльності жіночих освітніх закладів, а фінансову допомогу у розширенні мережі шкіл надавали в основному органи місцевого самоврядування, громадськість, приватні особи. Діяльність початкових шкіл регулювалася «Положенням про початкові народні училища» (1864, 1874). Найпоширенішими типами початкової школи були сільські та міські училища Міністерства народної освіти, земські школи для спільного навчання хлопців і дівчат, Синод (церковнопарафіяльні школи та школи грамоти), які базувалися на Богослужінні.

Таким чином, кількість церковно-приходських шкіл і шкіл грамот для дівчат в Полтавській губернії збільшувалась з кожним роком: до 1891 року таких шкіл було 10, в 1892 році їх число зросло до 69, а в 1894 році їх налічувалось 93, в тому числі одна двокласна, 60 однокласних церковно-приходських і 32 школи грамоти; кількість дівчат з 1893 по 1894 навчального року, що навчалися в усіх школах, налічувала 4193; в тому числі у власне жіночих церковно-приходських – 1639, школах грамоти – 503 і змішаних – 2060. За підтримки єпископа Полтавського і Переяславського Іларіона на розвиток жіночих шкіл Полтавської губернії виділялось близько 3000 карбованців щорічно [3].

Залежно від місця розташування та економічного розвитку повіту Полтавської губернії діяли такі жіночі школи у:

– *Полтавському повіті* було 4 церковно-приходських школи, в місті Полтаві така школа діяла з 1891 року при Миколаївській церкві;

– *Переяславському повіті* було 6 церковно-приходських шкіл, у селищі Бориспіль школа діяла з 1891 року при церкві Різдва Богородиці;

– *Гадяцькому повіті* було 3 церковно-приходських школи, а в самому Гадячі школа діяла з 1892 року при

Преображенській церкві. Закономчителем був священник-настоятель Петро Храпков, учителями – Анастасія Андріївна Орловська і Григорій Прокопович Орловський;

– *Зіньківському повіті* було 3 церковно-приходських школи, а в селищі Опішне така школа діяла з 1885 року при Троїцькій церкві. Закономчителем був священник Іван Кутенко, а вчителем – Марія Кутенко. Також у повіті було 4 школи грамоти – Зіньковська школа при Воскресінській церкві (з 1889 р.). Закономчителем був священник Антоній Подгаєвський та вчитель – псаломщик Пилип Яновський;

– *Золотоніському повіті* було 2 церковно-приходських школи, а в селищі Піщане школа діяла з 1889 року при Воскресінській церкві. Закономчителем був священник-настоятель Михайло Михновський, а вчителем – донька священника Марія Михновська. Також у повіті було 6 шкіл грамоти. В селищі Ліплявому школа діяла з 1893 року при Миколаївській церкві, де закономчителем був священник Микола Коломієць, та його донька Віра, і псаломщик Іван Орлов;

– *Кобеляцькому повіті* було 2 церковно-приходських школи, а в селищі Царичанка школа діяла з 1887 року при Архистратиги-Михайлівській церкві. У селищі Нові Санжари заклад існував з 1891 року при Михайлівській церкві, де закономчителем був священник-настоятель Петро Кіреєв. Також у повіті було 2 школи грамоти, одна з них була у місті Кобеляки (з 1893 р.) при Преображенській церкві, де закономчителем був священник Федір Варгулевич, учителем – Зінаїда Пірська. В селищі Соколки діяла друга школа грамоти при Миколаївській церкві (з 1887 р.);

– *Кременчуцькому повіті* було 10 церковно-приходських шкіл, у місті Кременчуку діяла з 1887 року при Спаській церкві, в якій закономчителем був священник Олексій Кривусів, а вчителем – донька священника Ірина Кривусова. У місті Градизьку діяла інша школа при Соборній церкві (з 1889 р.);

– *Костянтинівському повіті* було 8 церковно-приходських шкіл, у селищі Нехвороща заклад діяв з 1890 року при Михайлівській церкві. Закономчителем був священник Мойсей Лучник, учителем – Марія Хілецька.

– *Лубенському повіті* було 4 церковно-приходських школи, а в самому місті Лубни школа діяла з 1889 року при Соборній церкві. Закономчителем був священник Олексій Кулик, учителем – Марія Мельникова. У селі Засулля заклад існував з 1890 року при церкві Андрія Первозванного. Закономчителем був священник Іван Богдановський, учителем – Надія Степанова. Також у повіті було дві школи грамоти. В селі Березточа школа діяла з 1892 року при Покровській церкві;

– *Лохвицькому повіті* було 3 церковно-приходських школи, в селі Юсковці така школа діяла з 1893 року при Троїцькій церкві. Закономчителем був священник Ф. Василенко, учителем – М. Бабичева. У селі Бербениці заклад існував з 1891 року при Покровській церкві. Також у повіті була одна школа грамоти в селі Ярошевіці при церкві

Різдва Богородиці, яка діяла з 1891 року. Закономчителем був священик С. Фесенко;

– *Миргородському повіті* була одна школа грамоти в селищі Сорочинці при Успенській церкві, яка діяла з 1892 року, де закономчителем був священик Іван Богаєвський, учителем був псаломщик Василь Гришков;

– *Переяславському повіті* було 6 церковно-приходських шкіл. У селищі Бориспіль школа діяла з 1891 року при церкві Різдва Богородиці. Закономчителем був священик Олександр Опришко, вчителем – псаломщик Василь Опришко. Також у повіті було 2 школи грамоти. У селі Сошників школа діяла з 1893 року при Михайлівській церкві;

– *Прилуцькому повіті* було дві церковно-приходських школи, у селищі Срібне школа діяла з 1889 року при Хрестовоздвиженській церкві. Закономчителем був священик Митрофан Щербина, вчителем – дочка священика Зінаїда. У місті Прилуках школа діяла з 1894 року при Соборній церкві. Закономчителем був диякон Митрофан Кузьма, вчителем був псаломщик Михайло Сушкевич;

– *Пирятинському повіті* було дві церковно-приходських школи, у селищі Черняхівка школа діяла з 1891 року при Преображенській церкві. Закономчителем був священик Іван Полянський, а вчителем був диякон Михайло Базилевич;

– *Роменському повіті* було 5 церковно-приходських шкіл, у місті Ромнах така школа діяла з 1893 року при церкві Олександра Невського, Закономчителем був священик Гаврило Красовський, учителями – помічник закончителя диякон Павло Вишегородський і дружина диякона Марія [6];

– *Хорольському повіті* було 4 церковно-приходських школи, у селищі Горошин заклад існував з 1887 року при Успенській церкві. Також у повіті була одна школа грамоти в селі Іванівка при церкві Іоанна Великомученика, яка діяла з 1893 року. Закономчителем був священик Данило Попов, учителем – жінка священика Неоніла.

Також у підпорядкуванні Єпархіальної училищної ради були двокласна Козельщанська школа при Козельщанському жіночому монастирі, заснована 1888 року; Кобеляцька школа при Соборній церкві, заснована 1889 року [3], та Полтавська зразкова школа при єпархіальному жіночому училищі, заснована 1892 року [6]. Крім церковно-приходських шкіл і шкіл грамоти, з 1893 по 1894 навчального року в губернії було 8 недільних шкіл і 3 вечірні школи для дорослих [3].

У Полтаві була одна недільна школа, яка відкрилась 22 листопада 1892 року. Навчальний рік у недільній школі був розпочатий 5 вересня, а закінчувався 29 травня. Попечителькою школи була дружина начальника губернії Є. Татіщева. Школа розміщувалась у приміщенні міського приходського училища і знаходилась у підпорядкуванні Єпархіальної училищної ради. Учениці старшого віку мали можливість працювати швачками, прибиральницями або кондитерами на кондитерській фабриці.

Із загальної кількості учениць неосвічених було 96, малоосвічених – 41, освічених – 13. Всі учениці ділились на групи згідно із віком і знаннями. З кожною групою займалась окремо вчителька. У групах, які складалися з неосвічених учениць, викладались Закон Божий, читання та письмо. У групах, які складалися з малоосвічених та освічених учениць, займалися арифметикою. По Закону Божому вивчали молитви; історії важливих свят і головних подій – із історії Нового Завіту. Несистематичне відвідування школи ученицями дуже гальмувало успішність навчання. Пропуски школи призводили до погіршення успішності. При школі існувала бібліотека, яка налічувала 467 книг [4]. У Кременчуцькому повіті існувало 3 недільні школи: дві в м. Кременчуці (Соборна і Спаська) і одна в селі Мануїлівка. Також у Кременчуці існували дві вечірні школи – в Чигрин-Дуброві та Мануїлівці. У міських школах уроки починались із середини вересня і закінчувались у травні, а у сільських – з листопада по квітень.

Висновки з даного дослідження. Збільшення жіночих початкових навчальних закладів Полтавської губернії (XIX – початку XX століття) призвело до необхідності відійти від домашньої освіти до надання жіноцтву глибших знань із різних галузей науки. Жінки в результаті боротьби за рівноправність із чоловіками поступово почали ставати з чоловіками поруч у суспільному виробництві. Царський уряд почав надавати жіночим освітнім закладам фінансову допомогу, здійснював контроль за процесом навчання і виховання учениць. У всіх початкових і середніх школах навчали російською мовою за навчальними планами і програмами, що діяли по всій імперії. На розвиток освіти на цих територіях значною мірою впливала русифікаторська політика царизму. Школа використовувалася царським урядом як засіб виховання молодого покоління у дусі відданості престолу на території Полтавської губернії. Наприкінці XIX ст. кількість початкових шкіл у підросійській Україні зросла у 12 разів (порівняно із серединою століття), однак вони не задовольняли потреби народу в початковій освіті. Рівень грамотності населення на цей час становив 15–20%. Якість навчання у народних школах була низькою. Найпримітивнішу освіту давали церковно-парафіяльні школи, які в 1900 р. становили 80% від усіх початкових шкіл. Навчання в них обмежувалося читанням, початками арифметики та вивченням молитов. Варто зазначити, що здобутками жіночої освіти Полтавської губернії (XIX – початку XX ст.) є покращення культурного рівня, залучення до суспільної праці значної кількості жінок, поступове розширення сфери життєдіяльності жінки, збагачення змісту освіти.

Перспективи подальших досліджень. Утім, специфіка початкових жіночих освітніх закладів Полтавської губернії (XIX – початку XX ст.) не була окремим предметом дослідження науковців і потребує подальшого вивчення, адже вона є невід'ємною ланкою сучасної освіти України, а поодинокі згадки про ці факти свідчать про недостатність їхнього вивчення.

 **Список використаних джерел**

1. Бояревцев С. М. История учебных заведений Полтавы до 1719 года. Полтава: ТОВ «АСМИ», 2013. 550 с.
2. Двухклассная женская церковно-приходская школа при Козельщанском монастыре. *Полтавские епархиальные ведомости*. 1893. № 22. С. 855–861.
3. Женские церковно-приходские школы и школы грамоты Полтавской епархии. *Полтавские епархиальные ведомости*. 1895. № 8. С. 94–126.
4. Мысль об открытии в Полтаве женского духовного училища. *Полтавские епархиальные ведомости*. 1863. № 1. С. 81–84.
5. Образцовая начальная женская школа при Полтавском Епархиальном училище. *Полтавские епархиальные ведомости*. 1893. № 23. С. 924–932.
6. Освящение женской церковно-приходской школы при Александро-Невской церкви в г. Ромнах. *Полтавские епархиальные ведомости*. 1893. № 6. С. 211–212.
7. Павловский И. Ф. Полтавцы. Иерархи, государственные и общественные деятели и благотворители. Опыт краткого библиографического словаря Полтавской губернии с половины XVIII в. Полтава: Изд. Полтавской ученой архивной комиссии, 1914. 294 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 11.01.2019

Чуприна К. С., Николаева Н. Н. Особенности и перспективы развития начального женского образования Полтавской губернии (XIX – начала XX века).

A *На основе исследований проанализированы особенности и периодизация деятельности женских начальных учебных заведений Полтавской губернии XIX – начала XX века. Рассмотрены аспекты и развитие начального образования в 16 уездах Полтавской губернии (XIX – начало XX века).*

Ключевые слова: начальное образование; женское образование; церковно-приходская школа; сельские и городские училища; земские школы; Синод; Полтавская губерния

Chupryna Oksana, Nikolaieva Nataliia. Features and Perspectives for the Development of the Women' Primary Education of Poltava Province (the XIX-th – the Beginning of the XX-th Century).

S *Some features and periodization of women's primary educational institutions activities in Poltava province (the XIX-th – the beginning of the 20th century) are analyzed. Some aspects and development of elementary education in 16 districts of Poltava province (the XIX-th – the beginning of the XX-th century) are considered.*

Key words: primary education; women's education; church school; rural and city schools; zemstvo schools; Synod, Poltava province



ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ДИЗАЙНУ ОДЯГУ ВИКЛАДАЧА СУЧАСНОСТІ НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

А *Порушено проблему сучасних тенденцій у галузі створення одягу викладача як засобу досягнення професійного та особистісного успіху. Обґрунтовано важливість зовнішнього вигляду та одягу для педагогічної професії. Також розкрито питання перспективи розвитку дизайну одягу сучасного викладача. Наведено порівняльний аналіз іміджу викладача сучасності з викладачами зарубіжних країн.*

Ключові слова: викладач; дизайн одягу; формування іміджу; зовнішній вигляд; діловий стиль

Актуальність проблеми у загальному вигляді. Зовнішній вигляд викладача у професійному середовищі має важливе значення, а тому завжди є актуальним. Сучасна молода людина, яка обрала цю професію, буде постійно перебувати у такому професійному середовищі, яке зобов'язує її до ділового спілкування. Костюм викладача – це один із важливих засобів педагогічного впливу, професійного самоутвердження та самопрезентації.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Велику увагу педагогічному іміджу присвятила низка вчених (Н. Гузій, М. Євтух, І. Зязюн, З. Капустіна, Л. Качалова, Н. Кузьміна, А. Оводова, В. Орешкін, О. Петрова, І. Симонова та ін.). Нині є багатогранна палітра поглядів сучасних учених, науковців, дослідників на особливості формування професійного іміджу фахівця (Г. Бриль, О. Горовенко, Н. Дрозденко, Н. Євсєєва, Л. Жарикова, Д. Журавльов, В. Зінченко, Л. Хоружа, Д. Пащенко та ін.).

Спеціалісти в галузі іміджології та менеджменту приділяють велику увагу особливостям зовнішнього вигляду та костюму сучасної ділової людини, яка працює в сфері бізнесу, науки, освіти. Серед зарубіжних авторів, які присвячували свої роботи питанню іміджу викладача можна виділити Л. Браун, Дж. Моллой, Е. Поуст, М. Спіллейн, Ф. Девіс, Г. Десслер, М. Мітчелл, П. Берд, Е. Джей, Дж. Джеймс, Б. Кімбол та ін. Вітчизняна наукова література останніх років містить праці, що стосуються значення зовнішнього вигляду як основи професійного та особистісного успіху (І. Єлізарова, Ю. Палеха, Л. Данильчук, О. Холод та ін.).

Погоджуємось із думкою педагога Л. Нечипоренко, «що одяг – це найпростіший засіб допомогти собі: стати привабливішим, красивішим, цікавішим» [2, с. 48].

О. Попова стверджує, що «індивідуальний імідж викладача – це імідж, характерний для кожного викладача як особи. До нього входять індивідуально особові характеристики, фізичні дані, установки викладача, самооцінка, зовнішній вигляд. До змісту індивідуального іміджу педагога ставляться деякі стійкі комунікативні установки, очікування та вимоги суспільства як до партнера зі спілкування в освітній взаємодії» [5, с. 163].

Мета статті. Проаналізувати вплив сучасних модних тенденцій на створення одягу викладача сучасності як складника професійного становлення, засобу педагогічного впливу та іміджування особистості. Зробити аналіз іміджу викладача у порівнянні з викладачами зарубіжних країн.

Викладення основного матеріалу. Педагог повинен бути взірцем стилю та гарного смаку, прикладом для своїх учнів у всьому. Говорячи про зовнішній вигляд педагога минулого в уяві постає образ жінки, зодягненої в довгу, клітчасту спідницю, чорний светр або кардиган, без макіяжу, із гладко зачесаним волоссям зібраним у гульку. Уявлення педагогів старшого покоління про імідж був мінімальним. Адже, на їхню думку, зовнішній вигляд педагога має бути стриманим, без яскравих, цікавих деталей, але така «стриманість» перетворилась у звичайнісіньку «сірість» [8, с. 35].

Учителі минулого не здогадувались, що саме гарно підібраний одяг з правильно підібраними аксесуарами та маленькими яскравими деталями буде допомагати їм почувати себе впевненіше, а разом із цим їхня професійна діяльність буде успішнішою. Так, гарний зовнішній вигляд педагога буде привертати спочатку увагу учнів, потім бажання вчити той предмет, який викладає педагог, а потім учитель стане еталоном для учнів.



Фото 1.

Педагоги сучасності

На відміну від іміджу вчителів минулого, імідж педагогів сучасності кардинально відрізняється (фото 1).

Так, у кожного вчителя виробився свій, власний стиль одягу, якого вони притримуються. Вчителі сучасності вміють «доглядати» за своїм зовнішнім виглядом, а саме слідкують за модними

тенденціями, вміють правильно підібрати одяг, взуття та аксесуари, доглядають за волоссям (уміють робити гарні зачіски), слідкують за шкірою рук та обличчя.

Саме ці критерії є складниками успішності вчителя сучасності. Імідж вчителя може бути як позитивним, так і негативним. *Позитивний імідж* – це не тільки елегантний, стильний, але й разом з тим простий і зручний одяг, а й гарні манери, доброзичливість, гуманність, справедливість, а найголовніше любов до дітей та до своєї професійної діяльності, повага учнів і колег. *Негативний імідж*, у свою чергу, уособлюється в учителя, який уже давно забувся, що таке «гарно виглядати». Тобто вчитель, який не слідкує за своїм зовнішнім виглядом, а саме, як полюбить говорити молоді, одягнений у те, «що перше випало з шафи», той педагог, в якого волосся забуло, що таке зачіска, а руки забули, що таке манікюр [4, с. 105].

І вчитель, який не слідкує за своєю зовнішністю, нерідко буває «злим», адже від того, як виглядає людина, залежить її впевненість у собі і в своїх силах. А зла і замкнена в собі людина може вдаватися до не педагогічних методів навчання і виховання, що буде проявом певного захисного механізму. Такого вчителя учні будуть боятися, не любити, хоч учні і будуть вчити предмет, але це не через повагу до вчителя, а через страх. Негативний педагогічний імідж має ще один прояв – це переважання в гардеробі вчителя великої кількості відвертого одягу.

Охайний зовнішній вигляд і правильно підібраний гардероб – складає імідж педагога, який у певній мірі є обличчям закладу, в якому працює викладач, будь-то школа, лицей, гімназія чи університет. У деяких закладах, навіть, є певний обов'язковий dress-code для педагогів. Культура одягу має не менше значення, ніж культура поведінки. В одязі завжди мають бути присутні чистота й охайність. «Я не допускав у клас учителя, якщо він був неохайно вдягнений. Тому в нас стало звичкою ходити на роботу у кращому костюмі. І я сам виходив на роботу в найкращому своєму костюмі, який тільки в мене був», – писав А. Макаренко [7, с. 208]. Звісно, охайність у житті ще нікому не завадила.

Іншими словами, одяг є певною візитною карткою вчителя. «Одяг і одягає, й відкриває людину», як стверджує відомий афоризм. Він повинен бути зручним і в той же час не суперечити загальноприйнятим вимогам пристойно-

сті. Психологія одягу розглядає оформлення зовнішності як багатовимірну інформацію про особу. При формуванні першого враження про особу одяг є найважливішим складником, оскільки, як правило, він сприймається оточуючими як знак привабливості або непривабливості.

В одязі найінформативнішими є три речі: ціна, стиль і колір. «Упізнати» якісний і модний одяг може кожний, навіть якщо він і не розбирається в останніх модних тенденціях [1, с. 75].

Найліпшим вважається діловий костюм, який можливо доповнити різними прикрасами. Педагог формує морально-етичні погляди і смаки вихованців. Будь-яка деталь у його зовнішності й поведінці має виховне значення. Тому він повинен одягатися елегантно, з урахуванням вимог моди. Загалом, стильний образ – цілісний, завершений; у ньому все продумано: від гудзиків до застібок на чевревіках, але при цьому важливо не виглядати занадто ідеально, як еталон чи манекен. Уміння носити речі, здатність подати себе, деякий шарм, легка недбалість і в той же час вишуканість – ось, що робить образ стильним і неповторним. Під стилем одягу розуміють, перш за все, узгодженість усіх деталей костюма за композицією, формою, кольором, матеріалом тощо і підпорядкованість їх загальному. Не можна не погодитися з визначенням, що стильно одягнена людина – означає одягнена гармонійно, зі смаком, достатньо модно і в той же час індивідуально. Витриманість стилю – це коли всі елементи зовнішнього образу (одяг, взуття, зачіска, аксесуари) гармоніюють одне з одним і працюють на створення єдиного образу. Це також упевненість у тому, що все, що ви носите, не тільки гарно поєднується між собою, але підходить саме вам, прикрашає вас і підкреслює індивідуальність [2, с. 28]. Крім того, треба підкреслити, що в одязі викладача має відбиватися його статус. Це передбачає бездоганність у кожній деталі: акуратна зачіска, незухвалий одяг, начищене взуття, неяскравий макіяж, елегантність тощо. У зовнішньому вигляді також важлива міра: нічого не повинно бути «занадто», якщо лише відсутність міри не є способом привернути до себе увагу та «запам'ятатись». Зовнішній вигляд залежить від кожної окремої особистості, саме тому вчительський імідж може бути як позитивним, так і негативним. А. Макаренко зазначав: «Я повинен бути естетично виразним, тому я жодного разу не вийшов з непочищеними чобітьми або без пояса. Я теж повинен мати якийсь шик, у міру сили та змоги, звичайно». А також: «Я теж повинен бути таким радісним, як колектив. Я ніколи не дозволяв собі мати сумне обличчя. Навіть коли в мене були неприємності, коли я хворий, я повинен уміти не виявляти цього перед учнями» [4, с. 23].

Отже, потрібно розумно враховувати вимоги моди, створюючи свій зовнішній вигляд, і дотримуватися правила: бути одягненим, за можливістю, якомога елегантно та сучасно.

Зупинимось на різновидах стилів сучасної моди.

Наприклад для ділового стилю одягу представників

слов'янських народів характерна скромність і простота в одязі: у чоловіків – темний колір костюма, у жінок – колір одягу однієї колірної гами переважно темних тонів. Чоловік може з'явитись на офіційній церемонії і в повсякденному костюмі неясного тону, в однотонній сорочці з краваткою. Найпоширеніший костюм-двійка, але й можливий і костюм-трійка. Чорний колір костюма підходить до урочистих випадків. У діловому одязі для жінок також переважають костюми: жакет англійський, кардиган, спенсер, доповнені спідницями – прямими, вузькими і широкими (у складку, плісе) та розширеними донизу, а також брюками типу чоловічих, тобто традиційними. Блузки для костюмів – на зразок чоловічої сорочки тощо. Можливі варіанти жилетів. Краватки і шарфи доповнюють набір речей ділового стилю [3].

У традиціях американо-англійської західної ділової етики прийнято розрізняти такі варіанти одягу ділового стилю [10]:



Фото 2.

Формальний діловий стиль

черевики Oxford, портфель із гладенької шкіри, а для жінок – закриті туфлі на підборі не вище 5–7 см і сумку-портфель. Колірна гама для взуття обмежена чорними, темно-синіми, коричневими, брунатними і бордовими тонами. Влітку можливе взуття світлих тонів, наприклад, кремове, світло-сіре, бежеве. Для цього стилю неприйнятне біле взуття [8, с. 35].



Фото 3.

Звичайний діловий стиль

Для чоловіків пропонується костюм стилю City – піджак, брюки, джемпер або жилет, сорочка і краватка. Традиційні черевики Oxford можуть бути замінені на мокасини з дорогого якісного матеріалу. Для жінок склад костюму близький до формально ділового стилю (спідниця, брюки, строга сукня з піджаком), але дозволяється використовувати тонкий шовковистий трикотаж. У тон до костюма добираються туфлі на підборі

1) Формальний діловий стиль (Business Formal) (фото 2):

Він включає діловий костюм неясного кольору приглушеного кольору. Обидві частини костюма (верхня і нижня) пошиті із тканини одного кольору, фактури і рисунка. Цей стиль передбачає для чоловіків

2) Звичайний діловий стиль (Business General) (фото 3).

Він відрізняється від попереднього послабленням обмежень у виборі тканин і складових частин костюмів як для чоловіків, так і для жінок.

Для чоловіків пропонується костюм стилю City – піджак, брюки, джемпер або жилет, сорочка і краватка. Традиційні черевики Oxford можуть бути замінені на мокасини з дорогого якісного матеріалу. Для жінок склад костюму близький до формально ділового стилю (спідниця, брюки, строга сукня з піджаком), але дозволяється використовувати тонкий шовковистий трикотаж. У тон до костюма добираються туфлі на підборі

5–7 см із закритим миском і сумка-портфель, яка може бути виготовлена з різноманітної за фактурою шкіри.

3) Стиль «вільна п'ятниця» (Business Casual) (фото 4, а, б, в):



а

б

в

Фото 4 (а, б, в). Стиль «вільна п'ятниця»

Цей стиль менш офіційний, ніж попередній, тому в ньому допускаються твідовий піджак, брюки-слакси, трикотаж (у жінок – трикотажні «двійки»), блузи сорочечного типу, брюки прямого крою без піджака з трикотажем, спідниці з вовни. Дозволяється носити туфлі без підборів, мокасини або взуття на низьких підборах.

Вказані стилі цілком прийнятні для вітчизняного педагога, як представника сучасної освіти, яка нині набуває міжнародного визнання [4, с. 189].



Фото 5.

Приклад композиції речей mass market

Тому речі класу mass market краще використовувати в багаточасових ансамблях [5, с. 267].

Приклад 1. Важливо навчитися міксувати сучасні, трендові речі з представниками класичної капсули. При цьому пам'ятати, що, купуючи річ у молодіжному магазині рівня mass market, існує ризик застати покупку на одній з учениць свого класу (фото 5).

Тому речі класу mass market краще використовувати в багаточасових ансамблях [5, с. 267].

Приклад 2. Дрес-коди business traditional і smart casual мають на увазі зібраність силуету і чітку архітектуру образів (фото 6).

Розхлябаність, балахони і безформність – табу для вчителя. Обзаведіться річчю прямого силуету, яка буде сидіти досить вільно, і в якій себе можна почувати максимально впевнено незалежно від ситуації і самопочуття. Це може бути сукня-коробочка. Сукня такого крою носить фортифікаційну для власниці роль: у ній можна і в «не-



Фото 6.

Приклад композиції речей business traditional і smart casual

любимий клас відправитися», і в певні дні календаря відчувати себе привабливо [5, с. 265].

Ще однією перспективою розвитку одягу викладача є багат шаровість – це завжди плюс для дрес-коду вчителя. По-перше, багат шарові комплекти завжди виглядають цікаво (учням є за що зачепитися поглядом: і жакет розглянути, і джемпер, і спідницю); по-друге, багат шаровість – це дуже практично і зручно (в класних кабінетах часто буває душно, а в багат шаровому комплекті можна контролювати температурний режим); по-третє, багат шарові комплекти завжди надійні (ви можете розслабитися і абсолютно не думати про дрібниці, наприклад, чи акуратно заправлена блуза в спідницю, після того, як ви різко повернулися або підняли руку).

Одним із улюблених учителями прикладів багат шаровості є twin set – трикотажний набір з ідентичного кардигану і топа. Ідея стилістично зрозуміла всім, але при цьому дуже проста. Якщо ви обираєте такий варіант, обов'язково доповнюйте його вигадливими аксесуарами, щоб не виглядати нудно. Чи не строгість і жорстка класика гардеробних рішень зміцнюють авторитет учителя, а особистісні якості та високий професійний рівень фахівця. Зайвий офіціоз здатний вибудувати непробивну стіну між учителем і аудиторією. Тому постійного жителя вчительського гардероба – сірий (синій, або чорний) спідничний костюм – потрібно періодично відправляти на канікули або розформувати. Костюм може створювати ілюзію «формені» речі, що буде трансформувати вчителя в цербера у дитячій підсвідомості [8, с. 35].

Що стосується кольорів і відтінків, то основними тенденціями є досить різноманітні відтінки, проте, треба завжди пам'ятати, що учень повинен бути підкореним Вашою харизмою, в тому числі і переданою через образ, а не розглядати і хихикати над зеленим галстуком із зображенням Міккі-Мауса.

Основні актуальні кольори – це кольори бізнес дрес-коду, але з розширеними можливостями і припущеннями:

- для костюмів: відтінки синього, сірого, бежевого, коричневого;
- для суконь: відтінки синього, сірого, бежевого, коричневого, зеленого;
- для аксесуарів: поєднання перерахованих вище кольорів, а також спокійні відтінки червоного, фіолетового, жовтого тощо.

Наведемо основні приклади сучасного одягу для вчителів.

Сучасна мода диктує свої правила! У тому числі і правила для самопрезентації як для чоловіків, так і для жінок. Зараз важлива як ступінь в освіті, так і вміння заслужити довіру слухача не тільки знаннями, але й гармонійним зовнішнім виглядом.

Нижче наведемо основні складники базового гардероба як для жінок, так і для чоловіків, які займаються викладанням, чи то ВНЗ, чи то школа або інші освітні заклади. Дрес-код може варіюватися в залежності від формальності заходів [7, с. 209].

Приклад складу базового гардероба для чоловіка-викладача (фото 7):



Фото 7.

Базовий гардероб чоловіка-викладача

- формальний костюм;
- піджак casual з фактурної тканини (шерсть, вельвет тощо);
- сорочки формальні світлих відтінків 2–3 шт.;
- сорочки неформальні 2–3 шт.;
- класичні джинси;
- трикотаж: светр класичний, светр casual, кардиган;
- штани неформальні (кольорові, вельветові, бавовняні тощо);
- взуття: зручні туфлі середньої формальності, зручні напівспортивні туфлі;
- аксесуари: 1–2 формальні краватки, 1–2 краватки в неформальних кольорах, але без яскравого візерунка, запонки, сумка, шарф;
- верхній одяг.

Приклад складу базового гардероба для жінки-викладача (фото 8):



Фото 8.

Базовий гардероб жінки-викладача

- футболка формальна 1–2 шт.;
- футболка casual 1–2 шт.;
- костюм формальний при необхідності (може бути як з брюками, так і зі спідницею);
- блузки формальні 1–2 шт.;
- блузки неформальні 2–3 шт. (шовкові, з принтом, фактурою, візерунком тощо);
- спідниці (одна фасону футляр, друга – альтернативного фасону, довжина помірної);
- трикотаж: светр класичний, светр casual, кардиган;

- взуття: туфлі зручні класичні;
- туфлі неформальні яскраві, туфлі спортивні;
- аксесуари: комплект класичних аксесуарів (прикраси, сумка, ремінь), комплект неформальних casual аксесуарів (прикраси, в'язаний шарф або хустку, сумка, ремінь тощо);
- верхній одяг.

Не можна не погодитися з думкою К. Лагерфельда, що в світі настає і настав час «нової скромності», «шик помер», і час моди на надмірність у минулому. У своєму інтерв'ю «International Herald Tribune» кутюр'є вжив англійське слово «bling», яке, у свій час, ввели в обіг зірки хіп-хопу, позначаючи ним усе блискуче та яскраве, афішування багатства, значну кількість ювелірних прикрас у костюмі, хутра і дорогих аксесуарів. Іншими словами, мова йде про повернення доброго смаку – «модну рецесію», яку К. Лагерфельд оцінює як своєрідну оздоровчу процедуру. «Нам потрібно повернутися до здорового глузду, порядності, помірності, краси і творчості...» – вважає голова ювелірної компанії Mauboussin Ален Немарк (інтерв'ю журналу Le Figaro), – «революція цінностей» буде корисна для моди. Очевидно, що зміняться не тільки її зовнішні прояви, а й сам сенс існування. Зміниться (вже змінюється) процес споживання, а це означає, що змінюється культура споживання, тобто культура взагалі. І те, яким буде нове обличчя «зміненої» культури, значною мірою залежить від дизайну в цілому й кожного з дизайнерів зокрема.

Отже, треба відмітити, що основні перспективи розвитку дизайну одягу в цілому та для викладачів:

- дизайнерська практика ХХІ ст. зазнає суттєвих і масштабних змін як у своїх зовнішніх проявах, так і в сутнісних вимірах;
- дизайн, втілений у матеріальних об'єктах, впливає на світоглядні, естетичні, етичні й інші формації у суспільстві;
- споживчі запити формуються на основі віртуальних уявлень, які свідомо пропагуються дизайнерами та поширюються як культурні зразки.

Дяченко А. В. Сравнительный анализ дизайна одежды преподавателя современности на примере преподавателей зарубежных стран.

А Затронута проблема современных тенденций в области создания одежды преподавателя как средства достижения профессионального и личного успеха. Обоснована важность внешнего вида и одежды для педагогической профессии. Также раскрыты вопросы перспективы развития дизайна в одежде современного преподавателя. Приведён сравнительный анализ имиджа преподавателя современности с преподавателями зарубежных стран.

Ключевые слова: преподаватель; дизайн одежды; формирование имиджа; внешний вид; деловой стиль

Diachenko Alla. Comparative Analysis of Modern Teacher's Clothing Design on the Example of Foreign Countries' Teachers.

S Author of this paper addresses to the problem of modern trends in the design of the teacher's clothes as one of a means to achieve professional and personal success. Author tells about importance of the appearance and clothes for the pedagogical profession, some trends in design of modern teacher's clothing. The comparative analysis of the modern teacher's image with the same of teachers from foreign countries is given.

Key words: teacher; design of clothes; image formation; appearance; business style

Висновки з даного дослідження. Великий філософ і мислитель Ксенофонт свого часу зазначив, що «ніхто не може навчитися у людини, яка не подобається». Презентуючи власний імідж, викладач демонструє студентам себе як особистість, своє ставлення до оточуючих, очікування від інших. Правильно підібраний одяг не лише полегшує досягнення стратегічних цілей, але й впливає на формування особистого іміджу студентів і вищого закладу освіти в цілому. Удало підібраний гардероб допоможе своєму власнику не тільки справити сприятливе враження на оточуючих, а й підкреслить його професійні та особисті якості.

📖 Список використаних джерел

1. Булатова О. Имидж педагога – мода или необходимость? *Директор школы. Україна*. 2013. № 2. С. 74–78.
2. Єлізарова І. О. Стиль ділового успіху: навч. посіб. Київ: Кондор, 2014. 76 с.
3. Козменко А. В. Сприйняття зовнішнього вигляду викладача студентом. Сайт Чернівецького торговельно-економічного інституту КНЕУ, 2015. URL: http://artk.at.ua/blog/spriijnattja_zovnishnogo_vigljadu_vikladacha_studentom/2013-10-05-34
4. Кулакова Т. Б. Имидж педагога как социокультурный феномен: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2017. 201 с.
5. Мармаза О. Імідж як спосіб професійної соціалізації керівника навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33. С. 263–269.
6. Межеріцька О. Впровадження іміджології як компонента навчального процесу у вищих закладах освіти. *Теорія і методика управління освітою*. 2014. Вип. 3. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/3/10mezhee.pdf>.
7. Ніколаєску І. Особливості іміджової підготовки сучасного педагога в системі післядипломної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 10. С. 207–212.
8. Нуреева О. С. Вдалий імідж як запорука професійного успіху. *Географія*. 2014. № 7 (83). С. 33–36.
9. Особистість учителя у висловлюваннях представників вітчизняної та зарубіжної педагогіки, діячів науки, культури. *Педагогіка: хрестоматія / уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко*. Київ: Знання-Прес, 2015. С. 14–31.
10. Палеха Ю. І. Іміджологія: навч. посіб. / за заг. ред. З. І. Тимошенко. Київ: Вид-во Європ. у-ту, 2015. 324 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 28.12.2018



ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОЕТИЧНОГО ТВОРУ МАЙБУТНІМИ ФІЛОЛОГАМИ ЯК ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОГО ФЕНОМЕНУ

А Досліджена проблема розуміння та інтерпретації поетичного твору шляхом визначення його лінгвальних та екстралінгвальних характеристик. Доведено, що поетичний текст є психолого-естетичним феноменом, який допускає необмежену кількість інтерпретацій, оскільки є результатом авторського задуму, створеного для вираження індивідуальних знань про світ за допомогою мовних засобів.

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність (ЛСКК); імплікат; інтерпретація; екстралінгвальні знання; вербалізація; підтекстова інформація; поетичний твір

Актуальність проблеми. Навчання іноземної мови є процесом формування вторинної мовної особистості і здійснюється в контексті інтегрування з культурою народу-носія мови; процес сприйняття тексту дискурсу є інтер-суб'єктно-інтеркультурним, тобто його інтерпретація та розуміння залежить від досвіду та культурної інтепріоризації реципієнта. Тому лінгвосоціокультурний аспект є невід'ємним компонентом компетентності в читанні.

Під час читання поетичних творів присутній весь склад компетентності у ньому. Поетичні твори часто містять глибокий смисл, концептуальну та підтекстову інформацію, однак розуміння смислу неможливе без розуміння змісту поезії, розуміння окремих мовних одиниць і позначуваних ними когнем, що містять лінгвосоціокультурний зміст й інтегруються в код цілісного змісту тексту та його смислу. Тому навчання читання ліричних творів є актуальним та ефективним засобом залучення студентів до культури носіїв мови.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У галузі вивчення різних підходів і методів формування у майбутніх філологів лінгвосоціокультурної компетентності досягнуто значних результатів. Аналіз спеціальної літератури показує, що методика навчання іноземних мов за останні десятиріччя збагатилися фундаментальними працями Е. Азімова, Л. Борисової, В. Шовкового, В. Маслової, С. Ніколаєвої, Н. Осадчої, Л. Рудакової, О. Селіванової, численними статтями, авторами яких стали Н. Мамонтова, Н. Качалова, Н. Малова, Ю. Тен, І. Толстухіна, О. Смірнова, Н. Попова, О. Зубкова, В. Єфремов та ін. Так, ученими були визначені зміст і завдання формування лінгвосоціокультурної компетентності в читанні, запропоновані нові методи навчання, розроблено велику кількість вправ і завдань. Зокрема, О. Морозова, А. Григорян, О. Артемова та

Н. Бориско виділяють знаннєвий, поведінковий, інтерактивний, прагматичний, рольовий, діяльнісний компоненти ЛСКК.

Склад і структуру ЛСКК в читанні розробила Н. Осадча. Дослідниця виокремила структурно-орієнтований та лінгвосоціокультурний компоненти (в межах соціолінгвістичної, соціокультурної, соціальної компетентностей).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На основі проведення аналізу різних праць щодо змісту і складу ЛСКК в читанні маємо констатувати, що жодна із них не відображає проблеми навчання майбутніх філологів читання поетичних творів, зокрема не було спроби визначення їхніх лінгвальних та екстралінгвальних характеристик.

Метою статті є визначити лінгвальні та екстралінгвальні характеристики поетичного твору, які є засобом відображення концептуальної ідеї та підтекстової інформації. Експлікація цих двох видів інформації і є головною метою інтерпретації тексту, стимулом його розуміння.

Викладення основного матеріалу дослідження. Читання поетичного тексту відбувається з метою повного розуміння, лише так, на наше глибоке переконання, можна зрозуміти зміст і смисл, вловити всі відтінки авторських інтенцій, відчути всю його естетику. Культурна картина світу, будучи поглядом члена культури на зовнішній світ, є сукупністю знань і уявлень про цінності, норми, мораль, менталітет і власної культури, і культур інших народів. Поезія – вища форма буття національної мови. У поетичній творчості з найбільшою повнотою і сконцентрованістю виражається дух народу – своєрідність його історичного та культурного розвитку, його психічного ладу. Таким чином, поетичний твір є культурним феноменом і фрагментом мовної картини світу, у якому відображаються куль-

тура, історія, цінності, норми, мораль, ідеали, психологія народу.

Поетичний твір відрізняється ускладненістю семантичного, емоціонального та духовного плану. План змісту поетичного тексту – це комплекс, єдність і система мовних, культурних, естетичних і духовних смислів. Насамперед визначаємо, що для формування лінгвосціологічної компетентності в читанні, яка орієнтована на розуміння змісту та смислу поетичних творів, студенти повинні опанувати:

- знання метафорик ліричних творів і вміння її інтерпретації;
- знання символіки ліричних творів і вміння її інтерпретації;
- знання семантичних полів концептів, які вживаються в ліричних творах, і вміння їх інтерпретації;
- пресупозиційні знання та вміння орієнтуватися на них під час інтерпретації;
- знання культурно маркованої лексики та навички її семантизації;
- знання прецедентних феноменів і вміння орієнтуватися на них під час інтерпретації.

Метафору розглядаємо в когнітивному аспекті як (основну) ментальну операцію, як спосіб пізнання, категоризації, концептуалізації, оцінки і пояснення світу [2, с. 20]. Таким чином, метафора розкриває глибини свідомості, знання та пізнання всієї нації, є засобом словогенезу, який відображає специфіку світоустрою, що оточує індивіда.

Одним із основних засобів пізнання навколишнього світу є порівняння, а саме – зіставлення нового з відомим: у будь-якій новій інформації, яка сприймається, людина намагається знайти те, що їй відомо або асоціюється з тим, що відомо. Важливий елемент розуміння нового – аналогія (між новим і знайомим або мало відомим і добре відомим), яка лежить в основі феномена метафори, яка спрямовує наше пізнання [3, с. 7]. В основі метафори лежить образне порівняння, перенесення ознак, властивостей, характеристик з одного предмета (об'єкта), процесу, дії, особи на інший.

Наявність спільних у рідній та іноземній мовах метафор допомагає сприймати іншомовні тексти, адекватно інтерпретувати імпліцитну інформацію. Однак метафори, унікальні для лінгвокультури, що відображають специфіку мовної картини світу, особливості світосприйняття та світоінтерпретації, з одного боку, є джерелом знань про культуру та ментальність носіїв мови, а з іншого – створюють бар'єри в розумінні змісту та смислу, експлікації імплікатив, а отже, мають ставати предметом спеціального вивчення.

Метафора, яку розглядаємо як засіб формування ЛСКК, цінна для тих, хто навчається, тим, що вона репрезентує низку конотативних значень лексичних одиниць, що відображають певний сегмент мовної картини світу. Володіння цими конотативними семантиками призводить до експлікації змісту та смислу висловлювання. Саме через експлікацію метафор-імплікатур із культурно унікальним

маркером семантики можлива адекватна інтерпретація тексту, а також пізнання логіки сприйняття та відображення навколишнього світу в мовній свідомості особистості. Формування знань метафоричних одиниць і вміння їх інтерпретації здійснюється шляхом використання метафор як засобу навчання шляхом їхнього аналізу та встановлення певних констант метафоризації одиниць мови.

Символіка поетичного твору. Символ – універсальний засіб культури, який у формі, що сприймається чуттєво, кодує основні для функціонування суспільства і культури ідеї, ідеали і духовні цінності, зберігаючи і транслюючи їх у внутрішньо- і міжкультурних комунікативних процесах [11, с. 12].

Символ не займає предикатної позиції, він виражає загальну ідею як подію, тобто уособлює цілу ситуацію, є дейктичним, а не атрибутивним, не відноситься до сфери семантики, а швидше до фонових знань, до культурної компетенції [9, с. 537]. Ми розглядаємо символ як ментальне утворення, що сформувалося впродовж певного історичного періоду і є надбанням колективної свідомості. Відповідно, символ є компонентом мовної картини світу, фрагментом знання колективної свідомості.

Одним із головних компонентів міжкультурної комунікації є процес обміну символами між культурами. Проблема усвідомлення культурних відмінностей суб'єктами міжкультурної комунікації полягає в їхній здатності в адаптованій формі адекватно інтерпретувати символи «чужої» культури. Прийняття символів іншої культури є важливою передумовою міжкультурної комунікації [11, с. 13]. У поетичних творах слова-символи нерідко є основним інструментом створення структурно-тематичного єдності всього тексту, оскільки беруть участь у реалізації мотиву і ідеї, формують текстове поле смислової цілісності, висловлюючи концептуально-тематичну доміную. Символи художнього твору не мають вербального розкриття, вони ніби інтегрують сукупність інформації, дух художнього твору. Образи-символи відіграють ключову роль у творі, оскільки вони точно і глибоко виражають смисл твору, його концептуальну ідею. Тому від знання образної символіки та умінь її правильно інтерпретувати залежить якість і глибина розуміння смислу твору, авторського задуму. Володіння студентами образами-символами є компонентом ЛСКК у цілому, адже ці знання можуть бути використані під час комунікативної взаємодії в різних видах мовленнєвої діяльності. Формування знань про образну символіку та умінь її інтерпретації під час читання текстів здійснюється шляхом аналізу образів-символів, набуття студентами знань про їхню культурно марковану семантику, інтерпретації концептуальної інформації твору.

Концепт – складний лінгвально-ментальний феномен, що на рівні семантики поєднує денотативний та емотивно-оцінний значеннєві плани, виявляє особливості мовомислення, поведінкових стереотипів людини як представника певного етносу, ставлення її до того чи іншого відображуваного об'єкта. Поділяючи висновки Н. Попо-

вої, концепт вважаємо таким, що формується в людини від самого народження, відколи людина починає переймати досвід; концепт об'єднує загальні поняття в систему знань про світ. Концептосфера, або сукупність концептів, дозволяє судити про ментальну модель дійсності, яка відбивається в мові, взагалі, і в мовній свідомості конкретних носіїв мови, зокрема. Таким чином, концепт асимілює досвід та знання окремих соціальних груп та / або нації в цілому. Хоча не виключаємо наявності в концепті й елементів індивідуальних знань окремої особистості.

За Ю. Степановим, концепт як «згусток культури у свідомості людини, багатовимірна глобальна структура, що складається з понять, емотивно-оцінного блоку, стислої історії та етимології, який може мати статус константи культури [12, с. 84].

Отже, концепт є основним осередком культури в ментальному світі людини. В аспекті нашого дослідження проблеми формування ЛСКК у читанні вважаємо логічним зосередитися саме на культурному підході до розуміння концепту. Лінгвокультурний концепт інтерпретуємо як «пучок» усіх уявлень, асоціацій, знань, оцінок, емоцій і переживань людини щодо певного явища, які існують в її свідомості або ментальному світі і зумовлені культурними знаннями.

З усіх характеристик концепту найціннішими вважаємо семантичне поле концепту (в контексті синтагматичних зв'язків), оскільки читання твору потребує насамперед встановлення змісту та смислу одиниць мови, яких вони набувають безпосередньо в синтагматичних відношеннях (тобто встановлення лексичної сполучуваності засобів вербалізації концептів і виявлення семантичних відношень лексем, що позначають концепти, з іншими словами поетичного твору) [9, с. 747].

Семантичне поле культурного концепту охоплює понятійний, образний, ціннісний прошарок, володіння якими є головною передумовою розуміння та інтерпретації поетичного твору, а також компонентом ЛСКК у читанні.

Понятійний прошарок концепту (субстрат) розуміємо (за А. Приходьком) як фактуальну інформацію, пропозиційне знання, що спирається на мовну фіксацію (опис, визначення, дефініція). Він може бути описаний за допомогою дефініційно-компонентного аналізу номінантів концепту [10, с. 22–23].

Образний (перцептивно-образний) прошарок (адстрат) – знання, образи та асоціації, що виникають у свідомості у зв'язку з тим чи іншим денотатом; базується на категорії образності, тобто на здатності мовних одиниць (вербалізованих концептів) створювати наочно-чуттєві уявлення про предмети і явища позамовної дійсності [11, с. 23].

Ціннісний прошарок (епістрат) – найголовніша іпостась концепту, обумовлена ставленням до нього, спирається на духовні імпульси, що оживають у свідомості людини завдяки її приналежності до того чи іншого етно- і лінгвокультурного колективу [10, с. 27].

Знання, образи, асоціації, ціннісні конотації знаходяться у свідомості кожного представника етнокультури. Для нав-

чання читання поетичних творів у студентів мають бути сформовані знання про образний і ціннісний семантичний прошарок, оскільки саме вони є культурно унікальними [13, с. 234].

Важливою передумовою розуміння змісту і смислу твору є пресупозиція, яку визначаємо як інформацію, що відома слухачеві до отримання повідомлення і визначає спосіб інтерпретації повідомлення і спосіб реагування на нього [5, с. 8]; попередні знання, необхідні для розуміння тексту, що охоплюють знання мови повідомлення, загальні енциклопедичні знання – знання про світ, знання предметної галузі, що освітлюється в тексті, а також вузької спеціальної галузі, предметної ситуації [1, с. 92]. Розуміння й інтерпретація повідомлення залежать не тільки від контексту, а й від знань про світ, що становлять культурний і особистий досвід людини і функціонують як пресупозиційні основи інтерпретації повідомлення [5, с. 10].

Поділяючи думку Н. Анохіної, визначаємо, що пресупозиційна інформація безпосередньо впливає на інтерпретацію тексту, на встановлення його змісту та смислу, а також на процес імплікації, тобто набуття «нових» індивідуальних знань, що сформувалися на основі змісту тексту, у вигляді нових зв'язків і відносин, що виникають між відомими предметами і поняттями в процесі читання [1, с. 92].

Таким чином, вважаємо, що, з одного боку, перед читанням будь-якого твору у студентів повинні бути сформовані соціокультурні та лінгвосоціокультурні знання, які складатимуть основу культурної пресупозиції, необхідної для розуміння та інтерпретації твору; з іншого ж боку, будь-який поетичний твір має стати основою для імплікації (набуття) нової лінгвосоціокультурної інформації.

Однак описані характеристики не обмежуються лише пресупозиціями. Ми розглядаємо процес формування лінгвосоціокультурної компетентності як перманентний процес, поетичний твір як засіб формування ЛСКК. Тому знання, що описані вище, мають скласти тільки базу для адекватного розуміння та інтерпретації художнього твору, для адекватного сприйняття та імплікації нових лінгвосоціокультурних знань і вмінь ними «користуватися» під час читання поетичних творів.

Для розуміння змісту та смислу художнього тексту необхідне володіння культурно маркованою лексикою, яку розуміємо як лексичні одиниці мови, що мають культурний маркер семантики в денотативному та / або конотативному значенні.

Конотативні значення лексичних одиниць поетичного твору розглядаємо в аспекті метафори. Тому зупинимось лише на семантичних групах, які позначають культурний елемент семантики на рівні денотату (в основному це безеквівалентна та фонова лексика). Обсяг і тематичні групи культурно маркованої лексики подаємо на основі класифікації В. Шовкового [12, с. 24]:

– лексичні одиниці на позначення об'єктів фізичної географії – топонімів, гідронімів, оронімів, еконімів, метеоро-

логічних об'єктів; лексичні одиниці на позначення ендеміків;

– лексичні одиниці на позначення етнографічних реалій (їжі, напоїв, одягу, взуття, прикрас, видів житла, посуду, засобів пересування);

– лексичні одиниці на позначення мистецько-культурних витворів;

– лексичні одиниці на позначення звичаїв, ритуалів, обрядів, свят, ігор, культових споруд і предметів, видатних подій;

– лексичні одиниці на позначення символіки кольору, рослин, тварин, побутових предметів, природних явищ, геометричних фігур, чисел);

– лексичні одиниці на позначення адміністративно-територіальних одиниць, назв населених пунктів, назв і фреймів органів і носіїв влади, соціальних явищ і рухів, звань, титулів, звернень, державних установ, культурно-освітніх установ, суспільних прошарків населення, суспільних організацій);

– лексичні одиниці на позначення родинних стосунків і свояцтва;

– власні назви (різних сфер), жіночі та чоловічі імена;

– імена видатних політичних, культурних, освітніх і громадських діячів.

Володіння культурно маркованою лексикою передбачає ґрунтовні знання про денотати, тобто про позначувані поняття та реалії, тобто сформованість відповідного тезаурусу. Лише за таких умов можливе розуміння змісту та смислу поетичного твору. Однак ми свідомі того, що і тезаурус сукупно з культурно маркованим лексиконом має формуватися під час читання та аналізу поетичного твору.

Прецедентні феномени розуміємо як «готові, інтелектуально-емоційні блоки, значущі для тієї або іншої особистості в пізнавальному й емоційному відношенні, добре відомі в суспільстві і постійно використовувані в комунікації» [4, с. 113]. Тож знання прецедентних феноменів дозволяє особистості повноцінно функціонувати в межах культурного простору, завдяки їм можлива повноцінна інтеграція іншомовної особистості в культурне середовище, що є передумовою міжкультурної комунікації.

До прецедентних феноменів поетичного твору відносимо:

– прецедентні імена (індивідуальні імена, пов'язані або з широко відомим текстом, або з прецедентною ситуацією, широко відомою носіям мови, представникам культури, прецедентні імена задають систему цінностей та антицінностей, володіють експресивною, символічною конотативними функціями);

– прецедентні висловлювання (цитати, прислів'я, приказки, відомі дуже широкому загалу представників лінгвокультури);

– прецедентні тексти (закінчені самодостатні продукти мисленнево-мовленневої діяльності; складні знаки, сума значень компонентів яких не дорівнює його смислу, це ві-

домі переважній більшості представників лінгвокультури твори художньої літератури);

– прецедентні ситуації («еталонні» ситуації, пов'язані з набором певних конотацій, диференціальні ознаки яких входять до когнітивної бази).

Прецедентні феномени забезпечують інтертекстуальність й у формуванні ЛСКК. Так, на матеріалі одного твору можна вивчати інші феномени культури, що згадуються в основному творі. Інтертекстуальність дає можливість вийти за межі аналізованого твору, зануритися в культуру носіїв мови, розширити знання студентів.

Без знання прецедентних феноменів не можливе повне і глибоке (або навіть адекватне) розуміння змісту і смислу прочитаного. Тому вони є невід'ємним компонентом ЛСКК у читанні. Однак і художній текст є засобом репрезентації та експлікації прецедентних феноменів. Він мотивує студентів до розширення знань про широкий контекст культури носіїв мови, що вивчається.

Шлях осягнення авторського задуму (підтексту) повинен бути спрямований на виявлення ключових мовних знаків різного характеру й осмислення їх семантики в співвіднесеності з цілями художнього тексту. Багатозначність і недосказаність художнього тексту, а відповідно і підтексту, будується метафорично, що пов'язано, як правило, з системою прийомів виразності. Прихована інформація есплікується завдяки здатності мовних одиниць продукувати асоціативне і конотативне значення, а також завдяки здатності речень всередині над фразової єдності розвивати додаткові текстові смисли. Тому, поділяючи висновки Н. Малової, виділяємо два основні фактори, що впливають на розкриття імпліцитності підтексту:

– *екстралінгвальні* знання: обсяг індивідуальних знань людини, її культурний, інтелектуальний, моральний рівні, національно-ментальна свідомість, професія, виховання, вік [7, с. 211];

– *лінгвальні* знання: спеціально марковані засоби такі, як багатозначні слова, частки, антитези, алюзії, гіперболи, ремарками автора, порушення стандартного функціонування мовних засобів, використання парцеляції, еліпсису, замовчування, порушення синтаксичного або логічного характеру [7, с. 212].

Інтерпретація підтекстової інформації вимагає розкриття локальних і глибинних імплікатів, для дешифрування яких необхідне осмислення всього художнього тексту (або принаймні його фрагмента), наявності соціокультурних знань. Експлікацію підтекстової інформації вбачаємо насамперед в інтерпретації метафор, символів, концептів, прецедентних феноменів, які мають імпліцитне значення в контексті, однак це значення не вивідне з одного слова, а визначається через контекст і водночас визначає цей контекст.

Висновок. Підсумовуючи, зазначаємо, що поетичний твір як засіб формування в майбутніх філологів ЛСКК у читанні охоплює знання метафор, символіки, концептів і вміннями їх інтерпретації; пресупозиційними знаннями та

вміннями орієнтуватися на них під час інтерпретації; знання культурно маркованої лексики та навичками її семантизації; знання прецедентних феноменів і вміннями орієнтуватися на них під час інтерпретації.

Перспективи подальших розвідок. У подальших дослідженнях варто спрямовувати увагу на виокремлення різних видів інформації поетичного твору. Експлікація цієї інформації і є джерелом розуміння змісту і смислу твору.

Список використаних джерел

1. Анохина Н. В. Роль пресуппозиции и импликации в процессе понимания научно-популярного текста. *Вестник Башкирск. ун-та*. 2009. №1. С. 92–94.
2. Будаев Э. В. Становление когнитивной теории метафоры. *Лингвокультурология*. 2007. №1. С. 19–35.
3. Галкина О. В. Метафора как инструмент познания: На материале терминов-метафор компьютерного интерфейса: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Твер. гос. ун-т. Тверь, 2004. 18 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
5. Кришук В. Функціонування прецедентних феноменів в історичному дискурсі кінця ХХ – початку ХХІ ст. *Філологічний дискурс*. Вип. 4, 2016. С. 233–242.

6. Лебхерц Е. П. Фреймовые структуры и культурные пресуппозиции в интерпретации рекламного дискурса: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Ставроп. гос. ун-т. Ставрополь, 2008. 22 с.
7. Малова Н. Е. Лингвокогнитивные категории «Имплицитность» и «Подтекст». *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение*. №2. 2012. С. 211–214.
8. Молчанова Г. Г. Семантика художественного текста (импликативные аспекты коммуникации). Ташкент, 1988. 163 с.
9. Панич Г. А. Концепт і слово: гендерна диференціація логічних категорій добра та зла. *Young scientist*. Вип. 1 (53), 2018. С. 745–748.
10. Приходько А. Н. Концепты и концептосистемы. Днепрпетровск, 2013. 307 с.
11. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: Термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К., 2009. 716 с.
12. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. Москва: Языки славянских культур, 2007. 400 с.
13. Тен Ю. П. Символ в межкультурной коммуникации: автореф. дисс. ... д-ра филос. наук: 09.00.13 / Юж. федер. ун-т. Ростов-на-Дону, 2008. 46 с.
14. Шовковий В. М. Методична система навчання давньогрецької мови майбутніх філологів на засадах герменевтичного підходу: дис ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ: Б.в., 2011. 604 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 16.10.2018 р.

Семян Н. В. Интерпретация поэтического произведения будущими филологами как лингвосоциокультурного феномена.

А *Исследована проблема понимания и интерпретации поэтического произведения путём определения его лингвальных и экстралингвальных характеристик. Доказано, что поэтический текст является психолого-эстетическим феноменом, который допускает неограниченное количество интерпретаций, поскольку является результатом авторского замысла, созданного для выражения индивидуальных знаний о мире с помощью языковых средств.*

Ключевые слова: лингвосоциокультурная компетентность (ЛСКК); имплицит; интерпретация; экстралингвальные знания; вербализация; подтекстовая информация; поэтическое произведение

Semian Natalia. Interpretation of Poetry by Future Philologists as Socio-cultural Phenomenon.

S *This paper is about problem of understanding and interpreting poetry by determining its linguistic and extralinguistic characteristics. It is proved that the poetic text is a psycho-aesthetic phenomenon, which allows unlimited number of interpretations, because it is the result of the author's idea, created for the expression of individual knowledge of the world by means of linguistic means.*

Key words: socio-cultural competence; implicate; interpretation; extralingual knowledge; verbalization; subtextual information; poetry



ВИХОВАННЯ СПІВАКІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «АКАДЕМІЧНИЙ ВОКАЛ» В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

А *Окреслено основні проблемні аспекти, пов'язані з вихованням співаків спеціальності «Академічний вокал» в умовах упровадження системи інклюзивного навчання. Розвиток вокальної майстерності для учнів з особливостями розвитку потребує чималих зусиль від виконавця та постійного контролю з боку його викладача з фаху. Досягнення позитивних результатів можливе за рахунок оновлення наявних методичних напрацювань. Наразі існує брак нотних текстів, створених за допомогою системи Брайля, необхідних для навчання студентів з вадами зору. Важливим завданням постає проведення роботи з викладачами, метою якої є створення новітніх методик, де б урахувалось застосування у навчанні досягнень медіакультури.*

Ключові слова: інклюзивна освіта; академічний вокал; педагог; вади зору; новації; методика

Актуальність проблеми у загальному вигляді. Одним із найголовніших завдань викладача з вокалу є надання знань, які сприятимуть отриманню певного кваліфікаційного рівня учнями. Проте кожен із молодих виконавців має не лише різний рівень фахової підготовки, а й фізичні дані. Сучасна система освіти розрахована в першу чергу на вокалістів, які не мають проблем зі здоров'ям, хоча в останні роки актуалізується питання інклюзії, що пов'язане із набуттям навичок і вмій людьми, які мають певні особливості розвитку. Дана проблема, попри свою значущість, не здобула достатнього висвітлення в науково-педагогічній літературі, що й обумовлює необхідність її ґрунтовного дослідження.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Чимале значення для аналізу проблем, які актуалізувались у зв'язку з упровадженням системи інклюзивного навчання, було представлено у збірці, присвяченій розвитку ідей гуманної педагогіки. Серед сучасних авторів, які досліджували питання інклюзивності, варто виділити праці Д. Аргіропулос, Н. Ляшкової, Н. Сивиринчук. Вокально-педагогічна робота викладача, як фактор становлення майбутніх педагогів-вокалістів висвітлюється в праці І. Гурби. Природні та художні чинники, які впливають на виразність вокального виконавства окреслювались у статті О. Єрошенко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча різні аспекти, пов'язані з інклюзивною освітою, почали набувати певного обґрунтування в сучасному науковому дискурсі, проблема навчання вокально-

му виконавству для людей з особливостями розвитку не розглядалась у працях вітчизняних авторів.

Метою статті є аналіз особливостей організації педагогічної діяльності з фаху «Академічний вокал» для учнів і студентів, що мають певні особливості розвитку. В умовах упровадження інклюзивної освіти необхідною є увага до існуючих методик та їх корекції, з урахування тих новацій, що матимуть прогресивний і дієвий характер.

Викладення основного матеріалу. Сучасна система освіти знаходиться у стані постійних трансформацій. Сюди можна віднести прагнення реформувати підходи, що були засновані ще за радянських часів. Це й поява нових дисциплін, переорієнтація зі здобуття сукупності знань до отримання навичок. Окрім цього варто казати не лише про «кількісні», а й якісні зміни, що можуть мати стосунок до різних сфер, як-от: упровадження розгалуженої дистанційної освіти, яка б дозволила здійснювати освоєння певних навичок, не перебуваючи у навчальному закладі; створення умов для поширення інклюзивної освіти, внаслідок чого виникла б можливість здобувати професійну кваліфікацію й людям з особливостями розвитку. «Інклюзія базується на процесах індивідуалізації та персоналізації, що дозволяють дати відповідь багатоманітності виховально-освітніх потреб усіх учнів. Для створення виховального контексту, який в змозі визнати право на рівність та право на відмінність учнів» [1, с. 24].

Виховання співаків є доволі складним завданням. Воно потребує чималих зусиль від виконавця, постійного контролю з боку його викладача. Попри уявлення, що начеб-

то кожна людина, яка має голос, слух і бажання навчатись здатна стати гарним вокалістом, наявним є низка проблем на шляху досягнення даної мети. Наразі існує чимало компонентів, пов'язаних зі становленням високого виконавського рівня. І. Гурба влучно зазначає про те, які саме мають висуватися вимоги перед виконавцями та викладачами. «Вимоги, які ставлять сьогодні до педагога-вокаліста, стосуються, передусім, індивідуального підходу до особистості виконавця, що вимагає, в свою чергу, опанування балансом дихання, способом звуковидобування з урахуванням віку, статі, темпераменту, вокальних характеристик голосу, фізіологічного укладу голосового апарата, співацьких можливостей кожного тощо» [2, с. 117]. Можна пересвідчитися у тому, що досягнення виконавської майстерності потребує великих зусиль з боку і учнів, і викладачів. Проте, набагато складнішим є опанування його, якщо учень має певні вади, пов'язані із зоровим сприйняттям, що впливає і на його психологічний комфорт. Відповідно, викладач має докласти зусиль для того, щоб віднайти шляхи для розкриття творчого потенціалу молодого вокаліста, не зважаючи на будь-які проблемні аспекти. «Вирішальна роль у вищому навчальному закладі інтегрованого типу відводиться особистості викладача... Тому важливою запорукою успішної інклюзії студентів з інвалідністю є спеціальна підготовка викладачів до роботи в інклюзивних групах, яка передбачає ознайомлення з функціональними відмінностями, особливостями розвитку студентів різних нозологій та сприйняття ними навчального матеріалу, методиками викладання їм навчальних дисциплін та кращим світовим досвідом інклюзії таких студентів» [4, с. 248]. Актуальність упровадження нових підходів, спрямованих на створення методичних розробок викладачами є беззаперечно необхідним завданням.

Д. Аргіропулос вказує на те, що надзвичайно важливим є індивідуальний підхід, внаслідок якого необхідне створення персональної програми для кожного учня. «Виховання передається через особливі стратегії та методики, а вони змінюються відповідно до потреб суб'єкта. У таких випадках вихователь виконує важливе завдання, визначаючи методи та інструменти, корисні для реагування на особливі виховні потреби учня-інваліда. Він турбується про супровід індивідів, які знаходяться у складній, невигідній або ризиковій ситуації щодо можливості якнайкращого розвитку його потенціалу» [1, с. 27]. Зазначимо, що музична освіта передбачає чимало занять, які проводяться в індивідуальному режимі – викладач-учень. Це й заняття з фаху, загальне фортепіано, основи диригування, хоча й є низка дисциплін, які зазвичай освоюються на групових заняттях – це сольфеджіо, історія музичного мистецтва, гармонія, ансамблеве виконавство тощо. Відповідно, впровадження новацій у методиці викладання дисциплін, що проводяться індивідуально, мають більший потенціал.

За останні роки зросла кількість проблем фізичного розвитку, пов'язаних з погіршенням зору. Мається на увазі такі хвороби, як-от: міопія, глаукома, макулодистрофія, амбліопія (синдром «лінивого ока»), катаракта тощо. «Серед дітей, що вимагають особливого підходу, значну кількість складають діти з зоровою патологією. У нашій країні порушення зору посідає одне з перших місць серед інших розладів. Так, за даними Міністерства охорони здоров'я в Україні налічується понад 70000 людей із зоровими вадами, та майже 25% дітей мають проблеми з зором» [6, с. 369]. На жаль, існує чимало випадків, коли хвороби, пов'язані із зором, мають незворотний характер чи наявна вроджена сліпота.

Одним із наріжних каменів для учнів, що мають певні патології, пов'язані із зором, постає складність здобуття інформації. При мистецтві навчання співу одним із найважливіших компонентів освітнього процесу є опанування репертуару. Задля освоєння нового для учня матеріалу доречним є застосування аудіо записів твору, за допомогою яких можливе розучування музичного тексту з його одночасним запам'ятовуванням. «Хоча в площині фізичної науки (акустики) звук – це поширення коливань у пружному середовищі, втім для вокалістів – це художнє явище, індивідуальне для слухацького сприйняття. У співацькому звуці вокаліста перш за все цікавлять якості художнього звучання голосу, особливості його естетичної суті, а не об'єктивно наявні природні фізичні ознаки» [3, с. 256]. Даний підхід дозволяє здійснювати розбір музичного твору самостійно, проте має низку недоліків. Насамперед, якщо інтонаційно-мелодичний бік, ритмічна організація, певні аспекти агогіки можна засвоїти, прослуховуючи твір та наслідуючи вже існуючій виконавській версії, то багато інших чинників потребують знання авторського тексту. Сюди можна віднести особливості динамічних відтінків, які можуть по-різному виконуватись різними співаками. Адже створення художнього образу безпосередньо пов'язане з індивідуальністю виконавця, а тому має багато варіацій у рамках єдиного авторського задуму. Даний аспект виконавської вокальної діяльності влучно відмічається в дослідженні вітчизняного мистецтвознавця О. Єрошенка. «У художньому процесі співу застосовуються багатоманітні різновиди співацького звуку, своєрідність якого завжди безпосередньо пов'язана з творчою уявою вокаліста, психологічним трактуванням утілюваного образу, а, отже, з інтонуванням, характером, забарвленням слова, фрази, твору в цілому. Відповідно до різноманітності емоційних, психологічних рухів, творчих нюансів виконавця-вокаліста в процесі співу змінюватиметься й співацький звук, який звучатиме то голосно, то тихо, то радісно, то скорботно, то staccato, то legato, то marcato, то portamento тощо» [там само, с. 254]. Відповідно, при розучуванні твору, вокаліст, що має проблеми із зоровим сприйняттям, повинен опановувати його не лише за наявними аудіозаписами, а й за нотним текстом

записаним за системою Брайля. Так само важливим є ретельне опанування вербального тексту твору, адже в процесі виконання частина слів може не бути сприйнятою, особливо коли мова йде про використання іноземних мов – італійської, англійської, німецької тощо.

На даний час бракує нотних текстів, зафіксованих за системою Брайля. Не в кожному навчальному закладі є в наявності подібні партитури та клавіри, що становить низку труднощів для впровадження повноцінної інклюзивної освіти. Відзначимо, що в останні роки виникло чимало засобів задля створення нот за даною системою, пов'язаних із програмами, які здатні переводити цифровий текст у ноти, але бракує принтерів, які б могли надрукувати такий текст. «Сучасні комп'ютерні програми дозволяють перетворювати цифровий (або навіть сканований) нотний текст в тактильну нотопись, і дають можливість роздруковувати нотний матеріал за допомогою брайлівського принтера або виводити на спеціальний пристрій - дисплей Брайля. Якщо раніше рідкісні ноти доводилося замовляти за кордоном, то зараз розширюються межі використання нотного Брайля і в ідеальних умовах будь-який користувач, що має персональний комп'ютер і дисплей Брайля, зможе отримати доступ до величезного числа творів в мережі Інтернет» [5]. Варто відзначити, що існують цифрові бібліотеки, які містять нотний текст за системою Брайля, але там немає великого різноманіття творів, що в основному обмежуються класичною музикою, до того ж частіше камерними жанрами – романсами, піснями, невеликими п'єсами. Значне коло творів, написаних у другій половині ХХ – початку ХХІ століття, залишаються такими, самостійне розучування яких є складнішою задачею. Навіть за умови наявності доступу до подібних баз, не кожен студент, що має особливості зорового розвитку, може отримати потрібний нотний текст. Адже подібні принтери для друку системою Брайля є доволі рідкісними та мають надзвичайно високу вартість, що унеможлиблює їхнє придбання для індивідуального користування.

Якщо зважити на те, що твори сучасних композиторів, записані системою Брайля, не потрапляли до переліку тих опусів, які наявні на різноманітних електронних ресурсах, викладених у мережі Інтернет, то при їх опануванні необхідно здійснювати інші підходи до їхнього освоєння. При розучуванні творів, які написані сучасними композиторами, зростає значення роботи з викладачем з фаху і концертмейстером, які мають допомагати на усіх етапах формування художнього цілого учню з особливостями розвитку. Особливо важливим постає етап розбору твору, ретельне пророблення всіх компонентів музичної тканини, корегування певних проблемних елементів.

Надзвичайно важливим є не лише індивідуальний розвиток та самостійна робота студента, а і його здатність брати участь у колективних проєктах – концертах, оперних виставах. Вокальне виконавство потребує здат-

ності відтворювати велику кількість емоційних відтінків, які мають розкривати художній образ, що є результатом співтворчості композитора та виконавця. Даний результат утворюється при взаємодії співака з іншими учасниками музичного процесу – іншими вокалістами, оркестром. Актуальною постає вимога готовності до співпраці, коли відбувається єднання задля досягнення художньої мети.

Висновки з даного дослідження. Упровадження інклюзивної освіти в сучасних закладах мистецького спрямування є одним із актуальних завдань вітчизняної педагогіки. Виховання виконавців напряму «Академічний вокал» у рамках інклюзії потребує створення новітніх методик, які були б розраховані на розкриття творчого потенціалу учнів. Навчання студентів, що мають певні вади зору, демонструє низку проблемних моментів. Наразі існує брак нотних текстів, надрукованих із використанням системи Брайля. У мережі Інтернет наявні електронні версії нотних текстів, але здебільшого класичних творів, які не містять вокально-інструментальні опуси композиторів другої половини ХХ–ХХІ століття. Актуальності набуває вивчення творів за допомогою різних аудіо версій, які мають аналізуватися з метою обрання більш доцільного варіанту.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Надзвичайно важливим завданням постає проведення роботи з викладачами, метою якої є створення новітніх методик, де було б широке включення при навчанні досягнень медіакультури – комп'ютерного обладнання, програмного забезпечення, електронних ресурсів, наявних у мережі Інтернет. Також перспективним напрямом для подальших розвідок є окреслення аспектів психологічної готовності для освітнього процесу, як викладачів, так і учнів.

📖 Список використаних джерел

1. Аргіропулос Д. Діти з інвалідністю: школа, сім'я, стосунки (досвід Італії). *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф., присвяч. 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського, 29–30 верес. 2015 р. / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. С. 23–30.
2. Гурба І. П. Вокально-педагогічна робота викладача як фактор становлення майбутніх педагогів-вокалістів. *Педагогічний альманах*: зб. наук. праць / ред. В. В. Кузьменко. Херсон, 2014. Вип. 24. С. 116–120.
3. Єрошенко О. В. Виразність вокального виконавства: художні та природничі чинники. *Культура України*. Харків: ХДАК, 2012. Вип. 36. С. 252–261.
4. Ляшкова Н. О. Безбар'єрність навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі в умовах інклюзії. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф., присвяч. 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського, 29–30 верес. 2015 р. / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. С. 245–249.
5. Ноти по Брайлю. URL: http://sosbs.ru/noty_po_braylyu/.
6. Сивиринчук Н. О. Комплексний підхід до роботи з дітьми зі зниженим зором в умовах загальноосвітньої школи-інтернату. *Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф., присвяч. 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського, 29–30 верес. 2015 р. / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. С. 368–374.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 11.01.2018

Закрасняная Ж. Н. Воспитание певцов специальности «Академический вокал» в условиях инклюзивного образования.

Ⓐ Обозначены основные проблемные аспекты, связанные с воспитанием певцов специальности «Академический вокал» в условиях внедрения системы инклюзивного обучения. Развитие вокального мастерства для учащихся с особенностями развития требует немалых усилий от исполнителя и постоянного контроля со стороны его преподавателя по специальности. Достижение положительных результатов возможно за счет обновления имеющихся методических наработок. Сейчас существует недостаток нотных текстов, созданных с помощью системы Брайля, необходимых для обучения студентов с нарушениями зрения. Важной задачей является проведение работы с преподавателями, целью которой является создание новейших методик, где бы учитывалось применение в обучении достижений медиакультуры.

Ключевые слова: инклюзивное образование; академический вокал; педагог; нарушение зрения; новации; методика

Zakrasniiana Zhanna. Training Singers of Specialty «Academic Vocal» in Conditions of Inclusive Education.

Ⓐ Education of singer is a rather difficult task. It requires a lot of effort from the performer, constant control by his/her teacher. One of the cornerstones for students with certain vision pathologies associated is the difficulty of obtaining information. At present, there is a shortage of musical notes recorded on the Braille system. The works of modern composers, as a rule, do not recorded by the Braille system. When mastering them, it is necessary to implement other approaches to students development.

Extremely important is not only the individual development and independent work of the student with special needs, but also his/her ability to participate in collective projects - concerts, opera performances. Vocal performance requires the ability to reproduce a large number of emotional shades that should reveal the artistic image resulting from the composer and performer's co-creation. This is a result of singer interacts with other participants in the music process - other vocalists, orchestras.

Inclusive education in modern artistic institutions is one of the tasks of native pedagogy. The education of the performers of the direction of "Academic singing" in the framework of inclusiveness requires the development of new techniques that would be designed to reveal the creative potential of students. There are some electronic versions of music texts on the Internet, but mostly classical works that do not contain vocal-instrumental opuses by composers of the second half of the XX-XXI century. An important task is to work with teachers, who create techniques of learning of media culture achievements. Another area for further research is the aspects of psychological readiness for the teaching process, both teachers and students.

Key words: inclusive education; academic vocal; teacher; visual impairment; innovations; methodology

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА З ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ

А Розглянуто основні методичні особливості, пов'язані з роботою концертмейстера у хорovому класі. Виокремлено універсальність і поліфункціональність акомпаніаторської справи піаніста. Зазначено, що концертмейстер має виконувати ті завдання, що постають перед усіма виконавцями, доповнюючи їх іншими, що відображають сутність даного типу діяльності. Важливим компонентом є аналіз твору, виокремлення особливостей авторського стилю, створення плану роботи над ним. При роботі з хорovою звучністю треба враховувати тембровий, драматургічний і динамічний рівні. Увага до вербального тексту сприяє корегуванню інтенсивності та насиченості інструментальної лінії та її взаємодії з вокальними голосами.

Ключові слова: концертмейстер; хор; методика; інтерпретація; виконавець

Актуальність проблеми у загальному вигляді. У музичному виконавстві надзвичайно важливу роль відіграє концертмейстерська діяльність. Фактично як вокалісти, так і інструменталісти взаємодіють у своїй практиці з концертмейстером. Це може відбуватись під час навчання в закладах освіти (початкових, середніх та вищих) мистецького спрямування, а також у подальшій професійній діяльності. Осмислення тих завдань, які постають перед концертмейстером у процесі роботи із солістами, виступає актуальною проблемою, адже наявне перманентне зростання вимог перед виконавцями. Хоча у вітчизняному дискурсі вже неодноразово висвітлювались різні аспекти, що дотичні до проблеми формування комплексу навичок у концертмейстерській діяльності піаніста, низка питань залишаються недостатньо дослідженими.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Загальні питання, де б виокремлювались настанови формування артистизму у виконавців, висвітлено в праці А. Чванова [6]. Актуальні питання, пов'язані з концертмейстерською підготовкою майбутнього вчителя музики представлено в праці Е. Алієвої [1]. Історичні аспекти, пов'язані з виникненням та становленням професії «піаніст-концертмейстер», представлено в роботі Т. Грінченко [2]. Питання балансу, міри та пропорційності у виконавському тандемі «піаніст-концертмейстер-соліст» розкривається в статті Т. Молчанової [4]. Проблеми стилю в процесі хорovого виконавства розкриваються в праці К. Птиця [5]. Виконавський аналіз хорovого твору аналізує В. Живов [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Діяльність концертмейстера розглядалась у вітчизняних дослідженнях здебільшого в контексті історії становлення даного типу виконавства, проте мало уваги приділено методичним аспектам, які мають безпосереднє практичне значення.

Метою статті є виділення особливостей роботи концертмейстера з хорovим колективом. Вирішення даної мети реалізується в окресленні сутності професійної діяльності концертмейстера, виділенні специфіки роботи концертмейстера з іншими виконавцями та наголошенні на відмінностях, що притаманні акомпануванню хорovому складу.

Викладення основного матеріалу дослідження. Серед виконавських складів, які мають надзвичайно тривалу історію свого існування, можна виділити хорові колективи. Починаючи зі становлення перших видів музичної виконавської культури, колективний гуртовий спів став одним із найпоширеніших форм музикування. Хорovе виконавство було частиною містично-обрядових дійств, коли в єдиному синкретичному пориві поєднувалась спільна воля, що мало допомогти в отриманні бажаного результату. Розвиток різноманітних форм виконавської діяльності призводить до виникнення хорovого виконавства як частини культово-обрядових дій у перших храмах. Саме хор стає надзвичайно важливим учасником грецької трагедії. Подібні узгоджені виконавські виступи потребували контролю. Зокрема з осіб хористів могли виокремлюватись перші лідери, які згодом могли перебирати на себе функцію хормейстера. З появою професійної композиторської творчості доволі часто самі автори керували і репетиційним процесом, і концертним виконанням. Натомість, після того як відбуваються якісні зміни, пов'язані з надзвичайною ускладненістю музичного матеріалу та потребою мати інструментальну підтримку вокалу, здійснюється й формування концертмейстера, як нового учасника колективу. Можна переконатися в тому, що подібна форма виконавської діяльності була виправданою нагальною потребою, що виникла в конкретний культурно-історичний момент.

На думку Т. Грінченко, час виникнення концертмейстерства доречно визначати, починаючи з епохи Ренесансу. Саме в цей період, коли виникають клавішні інструменти, розвитку набуває світське музикування, виникає практика гри в приватних салонах і палацах. Зазначається, що виконавець повинен був супроводжувати гру та спів, у тому числі й хорovий. «Серед умінь, якими мав володіти придворний музикант, обов'язковими були спів з аркушу та гра на різних музичних інструментах. Основним призначенням музиканта-клавіриста був акомпанемент – супровід вокалу чи сольного інструменту, хоча цей вид діяльності не виокремлювався, а лише був необхідною складовою частиною вмінь та обов'язків клавіриста» [2].

Відзначимо, що робота концертмейстера впродовж свого існування повинна була відповідати тим вимогам,

які висувались перед виконавцями. Із розвитком музичного мистецтва та появою різних стильових напрямків в академічній музиці почали ускладнюватись задачі, які постають перед музикантами-інтерпретаторами. На даний час, навіть працюючи у музичній школі, концертмейстер-піаніст має надзвичайно багато обов'язків, які пов'язані з необхідністю працювати з різними виконавськими складами. «Концертмейстерське мистецтво є досить складним видом діяльності. Для вчителя музики воно полягає в умінні акомпанувати учням-солістам, шкільному хору, акомпанувати хореографічним, інструментальним колективам. Опанування навичок концертмейстерської діяльності є важливою ланкою у структурі професійної підготовки майбутнього вчителя музики» [1, с. 31]. Власне, своєрідність концертмейстерської діяльності полягає в її універсальності. Потреба вміти налаштуватись не лише під різних інструменталістів, які грають у класі саксофону чи скрипки, а й під абсолютно різнопланових виконавців може викликати низку проблемних аспектів. Мова йде не лише про те, що має бути можливість психологічно налаштуватись для роботи з різними людьми, які мають свої установки (коли мова йде про супровід інструменталістів чи вокалістів), а й про здатність знаходити з ними спільну мову під час гри.

На даний час існує ціла низка напрямків у рамках діяльності концертмейстера. Т. Молчанова виділяє такі: «Нині він [концертмейстер –авт. статті] уособлює багатовимірний вектор формування цього виконавського різновиду, який підпорядкований декільком напрямкам: вокальний, інструментальний концертмейстер, концертмейстер театру опери та балету (оперний, балетний концертмейстери), концертмейстер хору, концертмейстер вокальних, інструментальних, оперно-симфонічних, хорових, танцювальних балетних класів музичних навчальних закладів...» [4, с. 8]. Подібна множинність напрямків у межах концертмейстерської діяльності на даний час частіше є бажаною. Наголосимо на тому, що рідко, коли концертмейстер здатний зосередитись на тому, щоб здійснювати музичний супровід лише інструменталістам чи виключно вокальним колективам. Як правило, саме наявність багатьох мистецьких завдань є й проблемним, і конструктивним аспектом. У процесі професійної діяльності піаніст, який акомпанує різним виконавським складам, стає надзвичайно обізнаним і має широкий досвід. Мається на увазі не лише знання технічних можливостей різних інструментів, прийомів гри на них, а й можливість ознайомлюватись з педагогічними установками викладачів з фаху чи хормейстерів.

Будучи в першу чергу виконавцем, при роботі як з хоровим колективом, так і з іншими музикантами-солістами, концертмейстер виконує задачі, що притаманні всім виконавцям без виключення. Це потреба у створенні художнього образу, який би не суперечив тим установкам, що закладені автором у твір. «Виконавське мистецтво як вид художньої творчості пов'язане з відтворенням музичного твору, передбачає авторське його прочитання, характер якого зумовлений інтеграцією нормативного та творчого в художньому процесі. Специфіку музично-виконавської діяльності скла-

дають її вторинність, відносна самостійність, публічність, незворотність, регламентованість, невідтворюваність, у рамках яких музикант виконавець передає музичний текст без порушення авторського задуму, з власною манерою виконання» [6, с. 11]. Потреба відтворити задум композитора є досить простою лише з першого погляду, адже виконавці мають балансувати між ідеєю його збереження та прагненням внести щось своє, власне та неповторне. Коли відбувається робота концертмейстера з хоровим колективом, ці настанови доповнюються й іншими, які мають не загальний, а вже суто конкретний і специфічний характер.

При акомпануванні вокально-хоровому колективу концертмейстер зосереджується на тому, щоб приділяти увагу створенню художньо-мистецького діалогу з вокальним началом. Разом з тим він повинен також диференціювати значення різних компонентів музичної тканини, приділяючи увагу окремим партіям. При цьому концертмейстер має здійснити аналіз функціонального значення кожної вокальної лінії, виділити в ній ключові проблеми, відмітити провідні вузлові моменти, на які треба орієнтуватись. Е. Алієва відмічає ті якості, якими повинен володіти концертмейстер: «акомпанувати хоровому й сольному співу; показувати вступ солістові або хору; співати під власний супровід, читати з аркуша і транспонувати партію акомпанементу в різні тональності; добирати на слух мелодії і супровід до популярних пісень; володіти навичками перекладення, гри в ансамблі тощо» [1, с. 33]. Навіть з переліку можна пересвідчитися в тому, що треба мати високий кваліфікаційний рівень, аби відповідати цим якостям виконавцю-концертмейстеру.

Під час роботи концертмейстера у хоровому класі, він повинен мати надзвичайно широке уявлення про музичний матеріал. Досить рідко враховується те, що на вивчення твору потрібний чималий час, який, як правило, не надається. Варто відзначити, що можливі два варіанти роботи концертмейстера з хоровим колективом. Перший з них пов'язаний виключно з підтримкою партій під час вивчення твору, що співається а capella. Інший же пов'язаний з допомогою артистам хору, яка має доповнюватись грою власної музичної партії. У першому випадку функції супроводу обмежуються грою вокальних партій, за умови потреби, що є простішим. Якщо твір передбачає вокально-інструментальний виклад, то під час розучування у класі концертмейстер має підтримувати спів хористів, допомагаючи краще освоїти музичний матеріал, а також він має від самого початку відтворювати власну партію, не змінюючи характер музики, темпово-ритмічні характеристики, не гальмуючи процес освоєння музичного матеріалу. Подібне стає можливим, але й потребує зусиль із боку виконавця. Отже, концертмейстер-піаніст має володіти здатністю швидко читати з листа, орієнтуватись у нотному тексті. Ця потреба досягається шляхом постійних і систематичних тренувань, у процесі яких вироблялись потрібні навички. «Отже, одним із проявів музичної освіченості вчителя є його виконавська культура, яка визначається не лише рівнем володіння музичним інструментом, а й умінням осмислювати музичний матеріал і, творчо інтер-

претуючи, доносити його до слухачів. Робота над розвитком акомпаніаторських умінь і навичок читання з аркуша має здійснюватись систематично, планомірно» [1, с. 34].

Необхідність правильно інтерпретувати композиторський задум, яка залишається чи не найважливішою у виконавському процесі, тісно пов'язана зі знанням авторського стилю, специфіки його світобачення. Подібні знання потребують осмисленого й ґрунтовного підходу до композиторського спадку, врахування особливостей життєвого та творчого шляху автора, розуміння його місця в культурно-історичному періоді. Визначення стилю пропонується наступне: «Стиль композитора – це в першу чергу специфічні риси його музичного мислення, особливості його творчості в цілому, обумовлені світоглядом митця, породжені історичною добою та соціальними умовами його існування. Визначення творчого стилю композитора створює основу для формування стилю виконання його творів – так званого виконавського стилю» [5, с. 13].

Так у кожного композитора, в залежності від його індивідуального стилю може бути своє абсолютно неповторне ставлення до організації хорової звучності. Мета концертмейстера буде полягати у розумінні вихідних позицій автора та їх практичній реалізації у процесі гри. При утворенні хорової звучності мають враховуватися як тембровий, так і динамічний рівні. Баланс звучання різних партій є не постійним компонентом, а змінним. Досить важливим є те, що концертмейстер має стати певним продовженням волі хормейстера. З одного боку, він має чітко слідувати за логікою проведення репетиції диригентом, а з іншого – повинен й контролювати цей процес, часом вносячи корективи задля досягнення художнього цілого.

При виконанні вокально-симфонічних творів важливим є донесення специфіки вербального тексту, яке буде напряму залежати від інтенсивності та насиченості інструментальної лінії. Разом з тим можливі варіанти, коли саме той матеріал, який грає концертмейстер, має важливіше в семантичному ракурсі значення, тоді йому має приділятися особлива увага. «Важливою обставиною у складанні виконавського плану твору є визначення структурної функції окремих частин, тобто їхня роль у структурі цілого. Такий аналіз необхідно

проводити, спираючись на засоби музики, що грають формоутворювальну роль» [3, с. 120]. Відповідно до цього, при супроводі роботи хору необхідно дотримуватись балансу між вокальним та інструментальним началом. Здатність до гнучкого реагування на зміни функціонального призначення партії виступає важливим чинником, який свідчить про високий професіоналізм усіх учасників.

Висновки з даного дослідження. Сучасна виконавська практика демонструє, що досить рідко концертмейстер спеціалізується лише на супроводі хору, а поєднує цю діяльність з акомпануванням виступів солістів (вокалістів та інструменталістів), балетних класів. Подібна практика зумовлює те, що концертмейстер є універсальним виконавцем, який володіє великим спектром практичних знань і навичок. При роботі з хоровим колективом важливу роль відіграє аналіз твору, створення плану драматургічного розгортання матеріалу, виокремлення функцій партій хору та фортепіано. Надзвичайно велику увагу необхідно приділяти створенню правильної інтерпретації, при якій би враховувався та відтворювався авторський задум, доповнюючись власним баченням виконавців.

Перспективи подальших розвідок полягають у висвітленні особливостей роботи концертмейстера з будь-яким хоровим складом, де б враховувались гендерні та вікові особливості виконавців-хористів.

Список використаних джерел

1. Алієва Е. Ш. Актуальні питання концертмейстерської підготовки майбутнього вчителя музики. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія / Кримський гуманіт. ун-т*, 2013. Вип. 39 (2). С. 31–35.
2. Грінченко Т. Д. Історія виникнення та становлення професії піаніст-концертмейстер. *Наукові праці історичного факультету Запорізького нац. ун-ту*. 2012. Вип. 48. URL: <http://library.vspu.net/jspui/handle/123456789/1093> (дата звернення: 28.11.2018).
3. Живов В. Л. Исполнительский анализ хорового произведения. *Работа с хором. Методика, опыт*. Москва: Профиздат, 1972. С. 115–138.
4. Молчанова Т. О. Міра і пропорційність виконавського тандему «піаніст-концертмейстер-соліст». *Наукові записки. Серія: Мистецтвознавство*. 2014. № 2. С. 3–9.
5. Птица К. Б. Проблемы стиля и хоровое исполнительство. *Работа с хором. Методика, опыт*. Москва: Профиздат, 1972. С. 13–55.
6. Чванова А. Н. Формирование артистизма у музыкантов-исполнителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2005. 20 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 02.12.2018 р.

Поліщук А. В., Сабри С. С. Методические аспекты работы концертмейстера с хоровым коллективом.

А Рассмотрены основные методические особенности, связанные с работой концертмейстера в хоровом классе. Подчеркнута универсальность и полифункциональность аккомпаниаторской деятельности пианиста. Отмечено, что концертмейстер должен выполнять те задачи, которые стоят перед всеми исполнителями, дополняя их другими, которые отражают сущность данного типа деятельности. Важным компонентом является анализ произведения, выделение особенностей авторского стиля, создание плана работы над ним. При работе с хоровой звучностью надо учитывать тембровый, драматургический и динамический уровни. Внимание к вербальному тексту способствует коррективке интенсивности и насыщенности инструментальной линии и её взаимодействия с вокальными голосами.

Ключевые слова: концертмейстер; хор; методика; интерпретация; исполнитель

Polishchuk Hanna, Sabri Svitlana. Methodological Aspects of Accompanier's Work with Choir.

С This paper describes the main methodological features associated with the work of the accompanier in the choral class as well as universality and polyfunctionality of the accompanier's accompaniment activity. It was noted that accompanier should perform the tasks that all performers face, complementing them with other tasks, those present the essence of this type of activity. An important component is the analysis of the work, highlighting the features of the author's style, the creation of a plan of work on it. When working with choral sonority, it is necessary to take into account the timbre, dramatic and dynamic levels. Attention to the verbal text contributes to the adjustment of the intensity and saturation of the instrumental line and its interaction with vocal voices.

Key words: concertmaster; choir; technique; interpretation; performer



СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО СУПРОВОДУ В НАРОДНОМУ ХОРІ

А Розкривається специфіка інструментального супроводу, який використовується в народних хорових колективах. Виокремлюється декілька типів виконавських складів супроводу: оркестр, ансамбль, інструмент соло. Вибір виконавського складу повинен бути зумовлений репертуаром, що може включати як авторські твори, так і обробки народних пісень. Безпосередній вплив на формування інструментального супроводу чинить обраний жанр. Перевага повинна надаватись тим інструментам, які широко представлені в народному виконавстві та не будуть дисгармоніювати в рамках обраного жанру. Функція інструментального супроводу полягає у доповненні, підтримці, розмалюванні звучання хору. Варто прагнути до тембрового ансамблю вокального та інструментального начал.

Ключові слова: народний хор; супровід; інструменти; фольклор; пісня

Актуальність проблеми у загальному вигляді. Серед колективів, що широко представлені в українському мистецькому просторі, виділяються хорові колективи. Чимало хорів виступають не а capella, а із супроводом, що створює значно більше можливостей як стосовно питання репертуару, так і для поліпшення загального звучання твору. Поміж хорів, до складу яких входять виконавці-інструменталісти виділяються народні хорові колективи. Специфіка супроводу, його роль і значення є мало вивченою проблемою, що й зумовлює звернення до неї.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідження різноманітних аспектів, пов'язаних з українським фольклором, представлені в роботі А. Іваницького [4]. Історія розвитку хорового виконавства аналізується в праці Н. Бодишевської [1]. Певні методологічні аспекти, пов'язані з народним хором, досліджуються в розробці А. Гвоздецького та Н. Калугіної [2; 5]. Сучасні автори Ю. Голева та О. Руденко звертають увагу на питання творчої діяльності концертмейстера-баяніста в класі дитячого сольного народного співу та фольклорного ансамблю [3].

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Попри те, що специфіка виконавства народних хорів здобула певного наукового обґрунтування в сучасному вітчизняному музикознавстві, проблема впливу інструментального супроводу на вибір та специфіку репертуару народних хорів недостатньо розроблена.

Метою статті є аналіз специфіки інструментального супроводу, який використовується в народних хорових колективах.

Викладення основного матеріалу. Одним із найдавніших складів музичних колективів є хор. Хоровий спів був основою культурно-релігійних практик часів стародавніх цивілізацій. Зазвичай він був частиною різноманітних ритуалів, які повинні були сприяти досягненню певної мети, складником ланки магічного дійства. Ймовірно учасниками перших хорів були жерці. Якщо казати про стародавні цивілізації, то дані про їхню культурно-мистецьке життя можна здобути завдяки наявності зображень на стінах палаців, у гробницях, на глечиках. Саме з них та завдяки пізнішим згадкам у літературних працях приходять відомості про те, що й досить часто спів міг використовуватись як сам по собі, так і су-

проводжуватись інструментами. Наприклад, у стародавній Греції хоровий спів виконував низку функцій, які включали в себе такі форми, як: «народна хорова творчість, включаючи побутові, обрядові, танцювальні пісні, що були невід'ємною частиною повсякденного життя громадян; хоровий спів становив основу музичного оформлення суспільно важливих подій, у тому числі спортивних змагань;... основу музичного оформлення жрецьких ритуалів і державних церемоніалів» [1, с. 6]. Ці форми музикування, а також активна участь хору в грецьких трагедії та комедії свідчать про вкрай важливе значення, яке посідало хорове мистецтво.

Якщо говорити про розвиток музичної культури, то поступово в країнах Західної Європи складаються умови для розвитку як вокальних, вокально-інструментальних, так і суто інструментальних колективів. Проте для Східної Європи хоровий спів залишається провідною формою музикування. Ця тенденція пов'язана, насамперед, зі специфікою православної церковної традиції, в якій музичні інструменти не використовуються. Натомість у народній музиці інструменти досить часто доповнювали вокалізацію, створюючи своєрідний симбіоз голосу та інструментального звучання. Тому не дивно, що після того, як оформлюється чимало народних хорових колективів, до їх складу включають інструменти, які не лише допомагають створювати повноцінне звучання народного фольклорного музикування, а й виконують низку інших функцій.

У народних хорових колективах роль інструментального супроводу може виконувати різні функції, які будуть залежати від виконавського складу та поставлених завдань. Попри те, що гра на музичних інструментах досить часто представлена в народних хорах, їх склад може бути різним, насамперед, оркестр, невеликий ансамбль, один інструмент. Основою репертуару народних хорів зазвичай є народні пісні. Відповідно саме фольклор стає зразком для наслідування. Треба зазначити, що в народному музикуванні інструментальна музика тісно пов'язана з танцювальним началом, з обрядами та є невід'ємною частиною побутової звичаєвості. Про це влучно зазначає відомий український фольклорист А. Іваницький: «Інструментальна музика і народний танець мають деякі функціонально схожі риси. Утворюючи окремі види фольклору, вони «пронизують» чи-

сленні обряди, дії, побутову звичаєвість. Інструментальна музика вживається при колядуванні (Гуцульщина), у весіллі, на святкуванні обжинок – не кажучи вже про молодіжну «вулицю», вечорниці та бесіди у корчмі (що було показове для старого побуту)» [4, с. 15]. Звісно, що є випадки, коли використовується виключно вокальна музика, без супроводу взагалі, наприклад весняні та літні танки-хороводи.

Значення інструментів у фольклорі тісно пов'язане з тими духовними початками, що зумовлювали виникнення цих практик – це єднання спільноти у часи праці та під час свят. Вони синкретично пов'язані як зі співом, так і з рухом. «Інструментальна музика і танцювальні рухи у старій фольклорній традиції не стільки сприймалися як щось самостійне, як насамперед посилювали общинні інстинкти, що лежать в основі колективних дійств і святкувань. Це надавало двом цим видовим системам, з одного боку, обслуговуючого значення. З іншого – вони мали (частково мають й досі) наскрізний характер, створюючи, поруч з піснями, другий і третій виразовий та функційний плани у багатьох обрядах та розвагах» [там само, с. 15].

А. Гвоздецький вказує на певну парадоксальність народного хору, точніше його назви. Адже «народність» передбачає імпровізаційність, спонтанність, мінливість. Натомість хорова спів зазвичай сприймається як те, що пов'язане з нотним текстом, потребуючи точних позначень виконавських аспектів. «Хор, у класичному уявленні – ансамбль вокальних унісонів, що розучили і виконують партитуру, тобто суму хорова партій, кожна з яких містить вичерпну інформацію про мелодію, динаміку, агогіку та інші засоби музичної виразності, призначених для їхнього точного відтворення хористами. Імпровізація хористів в академічному хорі мінімальна, прагне до нуля, як гранично мінімальна імпровізація і в інших академічних жанрах колективного виконавства (скажімо, імпровізація оркестранта в симфонічній або камерній музиці) [2, с. 79]. Подібна регламентація вокальних партій, які представлені в народному хоровавому колективі, впливає й на інші компоненти музичної тканини. Основою репертуару хорів, де поділ на партії здійснюється за тембровими ознаками та теситурою, є твори різних композиторів або авторські оброблення народних пісень.

Варто зазначити, що коли мова йде про оброблення народних пісень, то саме зміст чи точніше жанр пісні може обумовлювати вибір того чи іншого інструментального супроводу. Велике значення відіграє творче бачення керівника колективу. Саме завдяки його креативному підходу обирається той чи інший інструментарій. Н. Калугіна зазначає: «Роль інструментального супроводу в народному концертуючому хорі надзвичайно різноманітна. Насамперед керівник музичної групи вивчає традиції побутування та використання інструментів у даній області» [5, с. 135]. Можуть бути представлені група баянів, домр, бандур, ударні інструменти, духовна група цимбали. У сучасній музичній практиці не поодинокими є випадки використання таких надзвичайно яскравих і самобутніх інструментів, які представлені в українському фольклорі – колісна ліра, трембіта, бугай. Щоправда їх не можна віднести до тих інструментів, які можна застосовувати у кожній пісні. Скоріше вони мо-

жуть бути окрасою та своєрідною «родзинкою», що доречно у випадку конкретного жанру, який має чітко визначену регіональну специфіку.

А. Іваницький, звертаючись до класифікації інструментів, що найчастіше використовуються в народній музиці, розподіляє їх на індивідуальні та ансамблеві. До першої групи він відносить сопілку, дримбу та трембіту. Сфера їх звичного фольклорного звучання пов'язана з різними функціями. «Усі вони вживалися (і переважно вживаються й зараз) або як сигнальні (трембіта), або для власного задоволення (дримба, сопілка)» [4, с. 28]. Натомість до ансамблевих, на його думку, можна віднести ті, що входять до «троїстої музики» – скрипку, бас (басолу), цимбали та бубон. Звісно цей поділ є дещо умовним, адже ансамблевим інструментом може виступати сопілка, а скрипка, навпаки, використовуватись як сольний. Досить популярним є склад, що поєднує звучання баяну та бубону. Відповідно він може також виступати супроводом до звучання народного хору.

Н. Калугіна правильно відмічає, що у більшості колективів музичні і темброві можливості інструментів розкриваються у піснях танцювального характеру, причому нерідко при швидкому темпі зайнятий максимальний склад групи. До того ж у подібних номерах до співаків народного хору можуть долучатися не лише інструменталісти, а й танцювальна група. Їхня творча єдність відповідає духові фольклорного синкретичного дійства. «Музичний супровід – невід'ємний складник народних «дійств», гри, танців. Тут повністю проявляється творча співдружність усіх трьох груп – хорової, танцювальної та інструментальної. Проте необхідно підкреслити, що не тільки колорит окремих народних інструментів, не тільки гарний ансамбль гри музикантів створюють єдине художнє ціле в масових сценах. Тут надзвичайно важливий (і це одна з творчих задач керівників) підбір самого музичного матеріалу, відповідність складу інструментального ансамблю жанрові кожної пісні і танцю» [5, с. 136].

Досить часто інструментальний супровід у народному хорі представлений грою на баяні. Творча діяльність баяніста у роботі з колективом пов'язана з низкою задач. Однією з них є вільне виконання власної партії, володіння арсеналом художніх і технічних засобів та надання свободи іншим партіям. Попри те, що зазвичай саме звучання хору відіграє провідну роль, а баян може виконувати функцію гармонічної підтримки, ритмічної організації звучання, є багато прикладів, коли інструмент звучить соло. Подібні епізоди досить часто присутні у вступі, програшах, заключних розділах форми. Вони виконують здебільшого формотворчу роль, відокремлюючи різні структурні розділи, відтіняючи загальне звучання, відповідно створюючи можливість проявитись творчій активності баяніста.

Ю. Голева та О. Руденко на прикладі роботи концертмейстера-баяніста з фольклорним колективом відмічають ту взаємодію, яка відбувається внаслідок їхньої спільної гри, що в повній мірі може бути застосовано і до народного хору. «Головною художньою метою акомпанування є досягнення загального ансамблю. Хороший ансамбль обумовлюється єдністю художніх намірів обох партнерів – соліста і баяніста – й одночасно розумінням кожним із них своїх

функцій у втіленні змісту твору. У тих місцях, де концертмейстер грає без супроводу голосу – це може бути вступ, завершення, або програвш усередині твору – його виконавські та творчі дані проявляються особливо яскраво. Також розвиток музичного змісту твору безпосередньо залежить від виконаної роботи концертмейстера спільно із солістом, або з колективом» [3, с. 7]. Процес спільної гри баяніста та вокалістів потребує дотримання низки етапів, необхідних у процесі підготовки репертуару. Насамперед мова йде не лише про виконання власної партії, а й увагу до вокальних партій. На першому етапі відбувається розучування своєї партії, відпрацювання складних місць, а вже згодом ансамблеве виконавство.

Варто відмітити, що подібний баянний інструментальний супровід є досить мобільним. Не потребуючи посилювачів звучання, гра на баяні можлива фактично у будь-яких умовах, не лише у концертній залі чи на сцені, але й на відкритому повітрі, у різноманітних проектах. Використання баяну викликає асоціації з народною музикою, адже народне інструментальне музикування різних країн світу включає в себе гру на різних модифікаціях баяну (акордеон, бандонеон, гармоніка). Натомість гра на фортепіано має більше спільного з академічною професійною традицією. Якщо розглянути специфіку фортепіанного акомпанементу народного хору, то він краще підходить для репетиційного процесу, який відбувається в приміщенні. Досить доречним є розучування музичного матеріалу, що супроводжується фортепіанною грою. Проте, у разі концертних виступів, коло виконавських платформ буде обмежуватись залами, в яких присутнє фортепіано. У разі ж виступів на відкритих сценах буде виникати потреба його заміни, або взагалі, надання переваги співу *a capella*, адже може не бути можливості застосувати через брак належних умов.

Оркестровий чи точніше ансамблевий інструментальний супровід народного хору зазвичай необхідний для масштабних проектів, задля виконання авторських творів. Подібні склади використовуються у великих національних народних колективах. Можна зазначити, що роль інструментального супроводу є чималою у творах, що виконуються народним хором. Іноді у разі наявності оркестрових вступів він може виконувати самостійну музичну функ-

цію, так само зростає його роль у танцювальних номерах. «Вокальні ансамблі необхідно супроводжувати малими інструментальними групами, різними за складом. Він завжди визначається музично-поетичним образом, жанром і характером кожного твору» [5, с. 138]. Функції інструментального супроводу пов'язані зі створенням фону, підтримкою хорових партій, часом їхнього дублюванням. Так само важливим є створення належного колориту чи урізноманітнення вокального звучання.

Висновки та подальші перспективи. Виступи народних хорів досить часто, окрім вокального багатоголосного компонента, включають також інструментальний. Вибір того чи іншого інструментального супроводу повинен зумовлюватись специфікою репертуару, який впливає на масштаб колективу та потребу в тому чи іншому інструментарію. Народний хор може супроводжуватись як оркестром, так ансамблем чи навіть соло інструментом. Необхідно дотримуватись відповідності складу обраному жанру, а також встановлювати тембровий ансамбль між хором та інструментами. Функція супроводу може варіюватись від подання яскравого сольного інструментального матеріалу у вступі та програвшах до підтримки та дублюванні вокальних партій, їх ритмічної та інтонаційної організації. Народні хорові склади уявляються досить перспективними в контексті розвитку сучасної музичної культури та створюють великі можливості для втілення найрізноманітніших творчих задумів.

Список використаних джерел

1. Бодишевская Н. Н. История зарубежного хорового искусства: учеб.-метод. материалы. Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2012. 104 с.
2. Гвоздецкий А. А. Хоровой класс студентов-народников: некоторые методологические проблемы. Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. Санкт-Петербург, 2013. Т. 200. С. 78–82.
3. Голева Ю. Ю., Руденко Е. Н. Творческая деятельность концертмейстера-баяниста в классе детского сольного народного пения и фольклорного ансамбля. *Народно-инструментальное искусство в современном социокультурном пространстве: традиции и инновации*: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., (Белгород, 15 март. 2017 г.) / отв. ред. Л. А. Роменская. Белгород: ИПК БГИИК, 2017. С. 5–8.
4. Іваницький А. І. Український музичний фольклор: підр. для вищ. учб. закл. Вінниця: НОВА КНИГА, 2004. 320 с.
5. Калугина Н. Методика работы с русским народным хором. Москва: Музыка, 1977. 255 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 19.12.2018

Скопцова О. М., Марченко В. В. Специфика использования инструментального сопровождения в народном хоре.
А Раскрывается специфика инструментального сопровождения, которое используется в народных хоровых коллективах. Выделяется несколько типов исполнительских составов сопровождения: оркестр, ансамбль, инструмент соло. Выбор исполнительского состава должен быть обусловленным репертуаром, который может включать как авторские произведения, так и обработки народных песен. Непосредственное влияние на формирование инструментального сопровождения оказывает избранный жанр. Предпочтение должно предоставляться тем инструментам, которые широко представлены в народном исполнительстве, но не будут дисгармонизировать в рамках выбранного жанра. Функция инструментального сопровождения заключается в дополнении, поддержке, раскрашивании звучания хора. Следует стремиться к тембровому ансамблю вокального и инструментального начал.

Ключевые слова: народный хор; сопровождение; инструменты; фольклор; песня

Skoptsova Olena, Marchenko Vitaliy. Some Peculiarities of Instrumental Accompaniment of Folk Choir.

С The paper reveals the specificity of instrumental accompaniment for folk choral groups. There are several types of performing accompaniment compositions: orchestra, ensemble, solo instrument. The choice of the performers should be conditioned by repertoire, which can include both author's works and folk songs. Genre of the song has a great influence on the formation of the performing instrumental composition. Preference should be given to those instruments that are widely represented in the national performance, but will not be disharmonized within the chosen genre. The function of instrumental accompaniment is to complement, support, and draw the sound of the choir. We should strive for a timbre ensemble of vocal and instrumental beginnings.

Key words: folk choir; accompaniment; instruments; folklore; song



«КОНЦЕРТ» У СИСТЕМІ ЖАНРОВИХ АПРОБАЦІЙ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА (НА ПРИКЛАДІ БАЯННОГО ТА АКОРДЕОННОГО ВИКОНАВСТВА)

А Проведене нами дослідження, на наш погляд, містить загальний підхід до розкриття ролі концерту як жанру в репертуарі акордеоніста чи баяніста. Автор обґрунтовує актуальність даної теми, ретельно аналізуючи всі історичні етапи становлення та розвитку жанру. Здійснена спроба вивчення даного жанру як цілісного явища.

Ключові слова: концерт; акордеонне виконавство; інструментальне мистецтво; репертуар; жанр

Актуальність проблеми в загальному вигляді. За останні десятиліття виконавство на баяні та акордеоні набуло значного розвитку й продовжує активно розвиватися. Усе більше на академічній сцені з'являються молоді талановиті виконавці. Репертуар виконавців вражає своєю різноманітністю: від перекладень поліфонічної музики епохи класики та бароко – до обробок народних пісень і навіть власних інтерпретацій відомих світових хітів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Важливим складником репертуару виконавця як в освітньому процесі, так і в подальшому концертному житті є великі форми: сонати, сюїти, концерти. Такого роду репертуар допомагає в становленні професійного мислення музиканта, а також є умовою для участі у різних конкурсах як в Україні, так і за кордоном, що, в свою чергу, дає можливість брати в них участь і вести активну концертну діяльність.

Мета статті: розкрити тему «Концерт» як жанру в репертуарі баяніста чи акордеоніста, яка є актуальною для дослідження.

Вкладення основного матеріалу. В енциклопедії зазначається два тлумачення слова «концерт»: концерт як захід – прилюдне виконання музичних творів, і концерт як жанр хорової та інструментальної музики. Розглянемо друге тлумачення.

Концерт (від лат. *concerto* – змагаюсь) – твір, в основі якого лежить принцип протиставлення звучання окремих груп виконавців, або виконавського колективу і соліста. Витоки жанру концерту сягають XVI ст. Важливими передумовами виникнення Концерту були багатохорність і зіставлення хорів, солістів та інструментів, що вперше отримали широке застосування у представників венеціанської школи, виділення у вокально-інструментальних творах сольних партій голосів та інструментів. Найранніші концерти виникли в Італії на рубежі XVI–XVII століть у вокально-поліфонічній церковній музиці (*Concerti ecclesiastici* для подвійного хору А. Банк'єрі, 1595; Мотети для 1–4-голосного співу з цифр. басом «*Cento concerti ecclesiastici*» Л. Віадани, 1602–11). У таких концертах застосовувалися різні склади – від великих, що включали багаточисленні вокальні та інструментальні партії, до малих, що налічували лише кілька вокальних партій і партію генерал-баса. Поряд із найменуванням *concerto* твори того ж типу нерідко носили найме-

нування *motetti*, *motectae*, *cantios sacrae* тощо. Вищу стадію розвитку церковного вокального концерту поліфонічного стилю представляють кантати Баха, написані в першій половині XVIII ст., та які сам він називав *concerti*.

У XVII ст., спочатку в Італії, принцип «змагання» декількох сольних («концертуючих») голосів проникає в інструментальну музику – в сюїту і церковну сонату, готуючи появу жанру інструментального концерту (*Balletto concertata* Р. Меллі, 1616; *Sonata concertata* Д. Кастелло, 1629). На контрастному зіставленні («змаганні») оркестру (*tutti*) та солістів (*solo*), або групи соло інструментів та оркестру (в *concerto grosso*) засновані перші зразки інструментального концерту (*Concerti da camera a 3 con il cembalo* Дж. Бонончіні, 1685; *Concerto da camera a 2 violini e Basso continuo* Дж. Тореллі, 1686), що виникли в кінці XVII ст. Однак концерти Бонончіні й Тореллі були лише перехідною формою від сонати до концерту, який фактично склався в першій половині XVIII ст. у творчості А. Вівальді.

А. Вівальді встановив 3-частинну структуру концертів (співвідношення частин: швидко – повільно – швидко), які стали орієнтиром для робіт Й. Баха і Г. Генделя, що визначили розвиток фортепіанного концерту. Гендель створив також органний концерт. У розвитку докласичного концерту значну роль зіграли твори синів Й. Баха, композиторів мангеймської школи.

Класична структура концерту остаточно затвердилася у творчості композиторів віденської класичної школи (Й. Гайдна, В. Моцарта, Л. ван Бетховена). Концертний цикл другої половини XVIII – початку XIX ст., як правило, включав 3 частини (без менуету або скерцо, типових для сонатно-симфонічного циклу). Для першої частини концерту, як правило сонатного *allegro*, характерна подвійна експозиція (оркестру і соліста). Частини концерту мають каденції соліста.

У XIX ст. з'явилися одночастинні (Ф. Ліст) і 4-частинні (Й. Брамс) концерти. У процесі еволюції концерту найістотношою була його взаємодія із симфонією, у результаті якої виник тип концертної симфонії. У XX ст. до жанру концертів зверталися найвідоміші композитори – М. Равель, Б. Барток, І. Стравінський, С. Прокоф'єв, Д. Шостакович, А. Шенберг, А. Берг, А. Веберн, В. Лютославський; із українських композиторів – Б. Лятошинський, Л. Ревуцький, І. Карабиць, М. Скорик.

В епоху романтизму спостерігається відхід від класичного співвідношення частин у концерті. Романтики створили одночастинні концерти двох типів: малої форми – так званий концертштюк (пізніше і під назвою концертино), і великої форми, відповідно до побудови симфонічної поеми. У класичному концерті інтонаційні і тематичні зв'язки між частинами, як правило, були відсутні, в романтичному концерті монотематизм, лейтмотивні зв'язки, принцип «наскрізного розвитку» набули важливого значення. Яскраві зразки романтичного поемного одночастинного концерту створив Ф. Ліст.

Після Бетховена намітилися два типи концерту – «віртуозний» і «симфонізований». У віртуозному – інструментальна віртуозність і концертування складають основу розвитку музики; на перший план виступає не тематична розробка, а принцип контрасту кантилени і моторики, різних типів фактури, тембрів тощо. У багатьох віртуозних концертах тематична розробка взагалі відсутня (концерти Віотті для скрипки, концерти Ромберга для віолончелі) або займає підлегле становище (перша частина 1-го концерту Паганіні для скрипки з оркестром). У симфонізованому концерті розвиток музики базується на симфонічній драматургії, принципах тематичної розробки, на протиставленні образно-тематичних сфер. Упровадження симфонічної драматургії в концерті обумовлювалося його зближенням із симфонією в образно-художньому, ідейному сенсі (концерти Й. Брамса). Симфонізація охопила навіть такий специфічно-віртуозний елемент жанру, як каденція. Якщо у віртуозному концерті каденція призначалася для показу технічної майстерності соліста, то в симфонізованому вона включилася у загальний розвиток музики. Вже з часу Бетховена каденції почали писати самі композитори; в 5-му фортепіанному концерті Бетховена каденція стає органічною частиною форми твору.

Практично концерти створені для всіх європейських інструментів – фортепіано, скрипки, віолончелі, альту, контрабаса, дерев'яних і мідних духових. Р. Глієру належить концерт для голосу з оркестром, який користується великою популярністю. Радянськими композиторами написані концерти для народних інструментів – балалайки, домри (К. Барчунова та ін.), вірменського тара (Г. Мірзоян), латвійського Кокле (Я. Медіні) тощо. У радянській музиці жанр «концерт» отримав величезне поширення в різних типових формах і широко представлений у творчості багатьох композиторів (С. Прокоф'єва, Д. Шостаковича, А. Хачатуряна, Д. Кабалевського, Н. М'яковського, Т. Хренникова, С. Цинцадзе та ін.) [5].

Як відомо, сучасні баян та акордеон пройшли вже майже два століття еволюції, починаючи з 1829 р. Перші кроки на шляху до виходу цих інструментів на академічну сцену були зроблені ще в 20-ті роки ХХ ст., зокрема це Альбан Берг та Пауль Хіндеміт. Проте своєрідним стартом у становленні професійної баянно-акордеонної літератури став Хуго Герман (Hugo Herrmann, 1896–1967). Саме він є тим музикантом, якому довелося в другій половині 20-х років стати автором перших високопрофесійних творів для акордеона і баяна [1].

Уперше у зарубіжному акордеонно-баянному виконанні Хуго Германом створений високохудожній зразок музики концертного жанру. Йдеться про двочастинний Перший концерт (1940). У передмові до публікації партитури, виданої наступного року, автор підкреслював, що партії струнного камерного оркестру дуже прості і можуть бути призначені для любительських колективів, причому камерний оркестр (смичкові і дві літаври *ad libitum*) може бути замінений акордеонним оркестром.

Дещо пізніше у Хуго Германа з'являються й інші визначні твори, зокрема, концерти для баяна або акордеона з оркестром – Другий концерт (1949), Подвійний концерт для баяна (акордеона) і арфи (Doppelkonzert, 1951), Маленький концерт (Kleines Konzert) для баяна або акордеона соло (1943). Проте всі вони, як і створені в 30–50-ті роки для інструменту за замовленням Ернста Хонера численні твори інших німецьких композиторів, нині практично забуті і вкрай рідко виконуються навіть у самій Німеччині [1].

Хоча Х. Герман і став тим композитором, хто написав перший твір у жанрі Концерт для акордеону, були декілька композиторів, які його випередили. У 1935 р. Федір Климентов написав перший Концерт для баяна з оркестром народних інструментів. Цей концерт не був опублікований, але саме він був першим у жанрі концерту для баяна. Концерт Климентова в свій час набрав популярності, його аналіз друкувався в музичних журналах, але він так і не ввійшов у виконавську практику. У 1937 р. був створений Концерт *d-moll* для баяна з народним оркестром Феодосієм Рубцовим. Цей концерт був опублікований у 1947 р. і набув широкого поширення у виконавстві та педагогіці наступних років у СРСР. У 1938 р. з'являється великий твір – одночастинний Концерт для баяна з виборною клавіатурою Тихона Сотникова. Концерт не зміг значно вплинути на процес розвитку виконавства, оскільки в довоєнний період було мало ентузіастів, готових внести його до репертуару. Час виборного баяна на той момент ще не настав.

Стрімкого розвитку виконавство на баяні та акордеоні набуває в повоєнний період, але тим не менш варто підмітити, що сам по собі факт створення великих творів для баяна чи акордеона уже в ці роки безсумнівно заслуговує уваги. Важливого значення набув у розвитку баянно-акордеонного виконавства і став значною віхою для формування жанру баянно-акордеонного концерту з оркестром за кордоном вищезазначений концерт Х. Германа. Твір входить у програми баяністів та акордеоністів, зокрема був обов'язковим на третьому турі Міжнародного конкурсу в Клінгенталі 1997 р. [8].

У повоєнні роки все більше композиторів звертаються до жанру Концерту для баяна чи акордеона. Кардинальним для розвитку баянного репертуару в СРСР стали три твори 40-х поч. 50-х рр.: два концерти для баяна з народним оркестром Ю. Шишакова (1949 р.) та концерт для баяна із симфонічним оркестром М. Чайкіна. Вони і по цей день займають вагоме місце в концертній і навчальній практиці. Цікавий той факт, що після прем'єри концерту Чайкіна 1951 р. починаються плідні контакти вітчизняних і зарубіжних виконавців.

Активний розвиток камерно-академічного репертуару для баяна та акордеона відбувається в період 1945–1955 рр. і за кордоном. Великі, розгорнуті твори як і в довоєнні роки продовжує створювати Хуго Герман; у нього з'являються три акордеонних концерти: № 1 – зі струнним оркестром, № 2 – з великим симфонічним оркестром, № 3 – подвійний концерт для арфи, акордеона і симфонічного оркестру. В Італії видним композитором та акордеоністом був Пепіно Прінчіпе. У його творчості популярним серед акордеоністів і баяністів став Концерт № 1, транскрипція широко відомої п'єси «Карнавал у Венеції».

Період післявоєнного п'ятнадцятиріччя був важливим у становленні баянно-акордеонного виконавства, та все-таки це не було його «вищим злетом». У 50–60 роки з'являються нові талановиті композитори, котрі беруть активну участь у розвитку баянно-акордеонного репертуару та виконавства. Велике значення у розвитку виконавства на інструменті мав концерт-поема Репнікова. Композитору належить честь створення нового для баяна жанру, в якому проявляються риси як класичного концерту, так і музичної поеми. Помітною подією в репертуарі, створеному на межі 50–60 рр. стає творчість другого композитора старшого покоління Костянтина М'яскова. Особливої уваги заслуговує його Другий концерт для баяна із симфонічним оркестром. Також жанр концерту з'являється і в творчості інших композиторів: три концерти для баяна з оркестром В. Власова, «Симфонічна фантазія і алегро» для баяна з камерним оркестром 1958 р. Оле Шмідта (цей твір сміло можна назвати концертом, причому взагалі першим для багатотембрового баяна з виборною клавіатурою, так як у ньому збережений основний для концерту принцип – змагання соліста з оркестром), «Камерний концерт» для баяна з оркестром Торбьорна Лундквіста тощо [9].

Починаючи з 1970-х років у баянному репертуарі з'являються багато нових імен. Композитори цього часу цікавляться нетрадиційними засобами музичної виразності: додекафонія, серійна техніка, алеаторика. Яскравими представниками цього періоду, які в своїй творчості зверталися до жанру концерту, є: Микола Чайкін, Альбін Репніков, Анатолій Кусяков, В'ячеслав Семенов («Фрески»), Софія Губайдуліна, Віктор Власов, Анатолій Гайденко, Ігор Шамо, Володимир Рунчак. Серед зарубіжних – Арне Нордхейм, Ерккі Йокінен, Матті Мурто; Ганс Болл, Герберт Кірмсе, Юрген Ганцер; Пепіно Прінчіпе, Вольмер Бельтрамі, Джервазіо

Маркосіньорі, Сальваторе ді Джезуальдо, Вітторіо Мелоккі; П'єр-Макс Дюбуа, Ален Аббот, Рішар Гальяно; Кшиштоф Ольчак, Браніслав Пшибильський; Поль Крестон. Через брак української акордеонної музики у творчості сучасних вітчизняних виконавців переважають оригінальні твори, в основному зарубіжних авторів. Українські музиканти виконують концерти для акордеона із симфонічним оркестром Пауля Крестона, Вітторіо Мелоккі, Курта Мара, Концертино для акордеона із симфонічним оркестром Яроміра Бажанта, низку концертів Франка Анжеліса і Феліче Фугацци [6].

Висновки з даного дослідження. У становленні баяна та акордеона на академічну сцену жанр «Концерту», безумовно, відіграв значну роль. Ще у довоєнні роки були написані перші концерти для баяна з оркестром чи то народним, чи симфонічним. Композитори післявоєнних років і сучасності також звертались, і продовжують звертатись у своїй творчості до жанру, який формувався, вдосконалювався та видозмінювався майже чотири сторіччя. На жаль, є багато хороших оригінальних концертів для баяна та акордеона, які загубились у часі, а деякі потребують нових редакцій уже з урахуванням нових можливостей сучасних інструментів. І так, зважаючи на все вищесказане, можна з впевненістю сказати що жанр «Концерт» став невід'ємною частиною оригінального репертуару баянного та акордеонного виконавства.

Список використаних джерел

1. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста. Київ, 2004. 290 с.
2. Зав'ялов В. Деякі тенденції сучасного сольного виконавства на баяні. Сучасні питання музичного виконавства і педагогіки. Москва, 1976. Вип. 27. С. 105-432.
3. Князев В. Ф. Еволюція виконавської техніки в українській баянній школі (друга половина ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. мистец. Київ, 2005. 21 с.
4. Коган Г. Біля воріт майстерності. Москва, 1958. 200 с.
5. Максимов Е. Ансамблі та оркестри гармонік. Москва, 1974. 254 с.
6. Марченко В. В. Історико-культурні виміри еволюції акордеонного мистецтва в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. мистец. Київ, 2017. 211 с.
7. Мільштейн Я. Про деякі тенденції розвитку виконавського мистецтва, виконавської критики і виховання виконавця. Майстерність музиканта-виконавця. Москва, 1972. – С. 5–20.
8. Новожилов В. Баян. Москва: Музика, 1988. 78 с.
9. Онегін А. Школа гри на баяні. Москва, 1957. 106 с.
10. Самітов В. З. Теоретичні основи фахового мислення музиканта-виконавця як критерій професійної культури: монографія. 3-є вид. Луцьк: Волинська обл. друкарня, 2011. 272 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 11.12.2018

Стадник А. М. «Концерт» в системі жанрових апробацій інструментального мистецтва (на прикладі баянного і акордеонного виконавства).

Проведене нами дослідження, на наш погляд, содержить обциий подход до раскрытия роли концерта как жанра в репертуаре аккордеониста или баяниста. Автор обосновывает актуальность данной темы, тщательно анализируя все исторические этапы становления и развития жанра. Осуществлена попытка изучения данного жанра как целостного явления.

Ключевые слова: концерт; аккордеонное исполнительство; инструментальное искусство; репертуар; жанр

Stadnyk Andriy. «Concert» in the System of Genre Approbations of Instrumental Art (on the Example of Button Accordion and Accordion Artistic Performance).

This paper describes a general approach for understanding the role of the concert as a genre in the accordionist repertoire. Author tells about importance of this topic, carefully analyzing all historical stages of the formation and development of the genre. Author tries to study this genre as an integral phenomenon.

Key words: concert; accordion performance; instrumental art; repertoire; genre



РОБОТА З ФОЛЬКЛОРНИМ КОЛЕКТИВОМ: МЕТОДИ ОПАНУВАННЯ ТРАДИЦІЙНОГО МУЗИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

А Викладено думку на проблеми розвитку виконавського фольклоризму, зокрема на принципи і методи роботи із вторинним фольклорним колективом. Розглянуто такі питання, як: методика керівництва науково-етнографічним ансамблем, опанування локальною виконавською традицією артистами-співаками у фольклорному колективі, сценічне втілення музичного матеріалу фольклорної традиції.

Ключові слова: фольклор; фольклорний колектив; автентичний гурт; вторинне виконавство; усна традиція; традиційна культура

Актуальність проблеми у загальному вигляді. На сучасному етапі трансформації традиційної культури актуалізується питання збереження, розвитку і ретрансляції нематеріальної культурної спадщини українського народу майбутнім поколінням. Вагому роль у цьому процесі відіграють молодіжні фольклористичні формації, що, зазвичай побутують при певних освітянських чи дослідницьких установах і цілеспрямовано займаються фольклористичною науково-практичною діяльністю. Аналізуючи особливості сучасного побутування малих форм українського народнопісенного виконавства, відзначимо, що сьогодні «... існує широке різноманіття вокальних ансамблів за організаційно-структурними, стильовими, регіональними і місцевими особливостями» [2, с. 172].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. За останні роки з'явилася значна кількість наукових джерел із питань опанування традиційного музичного матеріалу в роботі з молодіжними фольклористичними колективами. Це наукові доробки Л. Гапон [1], І. Павленка [2], О. Удич [3] та ін. Трансмісія фольклорної традиції та сучасні форми фольклоризму багато років є у центрі уваги С. Грици. Тема занурення у локальні вокально-виконавські особливості певної регіональної традиції ґрунтовно була опрацьованою Є. Єфремовим (Київ). Питанням практичного опанування фольклорного матеріалу у молодіжному ансамблі присвятили свої розвідки Р. Цапун (Рівне), В. Осадча (Харків). Методика роботи з дитячими фольклорними колективами та питання виховання дітей засобами українського музичного фольклору обґрунтовані в працях М. Пилипчак, С. Садовенко (Київ), В. Ковальчука (Рівне) та ін. Назвемо також імена Д. Покровського, В. Щурова [4], А. Кабанова, Н. Жуланової та інших відомих фольклористів – науковців і практиків пострадянського простору, праці яких фактично обґрунтували цілі і завдання молодіжного фольклорного руху останньої чверті ХХ – першої чверті ХХІ століть.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, не зважаючи на наявність певного доробку з окресленої в назві статті проблематики, саме науково-обґрунтованих праць, у яких були б проаналізовані принципи і методи роботи із вторинним фольклорним колективом, нині бракує, адже фольклористи – керівники колективів реалізують свої знання переважно у практичній площині. Тому питання методики керівництва науково-ет-

нографічним ансамблем, опанування локальною виконавською традицією артистами-співаками у фольклорному колективі, сценічного втілення музичного матеріалу фольклорної традиції в українській фольклористиці ще є недостатньо опрацьованими.

Мета статті: проаналізувати методику роботи із так званими вторинними фольклорними ансамблями, учасники яких, на відміну від фольклорних (автентичних) співочих гуртів, не є носіями місцевих (територіальних, регіональних) співочих традицій і своїм завданням вбачають реконструкцію виконання записів пісенного фольклору.

Викладення основного матеріалу. «Традиційно фольклорні ансамблі побутують у сільській місцевості, успадковуючи із покоління в покоління пісенну культуру предків. Вторинний фольклорний колектив, за визначенням Є. Єфремова, – «це такий, що складається, переважно з людей, далеких у побуті від фольклорних джерел, але прагне наслідувати в своїй роботі традиції первинного фольклорного середовища» [2, с. 172]. Серед них важливе місце займають науково-етнографічні фольклорні ансамблі.

Зазвичай «такі колективи формуються у музичних навчальних закладах, наукових інституціях, культурологічних центрах за участю фахівців-фольклористів і музикантів, обдарованих від природи виконавців-аматорів». І. Павленко відзначає, що діяльність таких колективів, у першу чергу, характеризується науковим пошуком: це збирання, архівування, класифікація пісенного фольклору за жанрами; вивчення й освоєння особливостей манер співу (місцевих, регіональних, територіальних) і його відтворення у максимально наближеній до оригіналу манері виконання; репрезентація народної пісні у формі концертного виконавства та видання аудіозаписів [там само, с. 172].

Така форма діяльності ансамблів, а саме реконструкція записів пісенного фольклору, на сьогодні є актуальною і досить поширеною в Україні, свідченням чого є широке різноманіття фольклористичних колективів, які можна віднести до категорії науково-етнографічних вторинних ансамблів. Форми втілення фольклорного матеріалу і методи його опрацювання в ансамблі залежать від цілей і художньо-творчого спрямування колективу і в першу чергу його керівника (зазвичай, професійного фольклориста): від створення свого роду «звукового музею» зі збереженням певного вокального «еталону» традиційної пісні, – такі

колективи позиціонують себе як «лабораторію» традиційного звуковидобування; до пошуків, спрямованих на усний спосіб побутування і відтворення народної традиції за властивими їй законами: такі колективи спираються на знання вчених – фольклористів, етнографів, істориків, ведуть власну збирацьку і дослідницьку діяльність, чим досягаються вагомі результати. Для таких науково-етнографічних колективів найважливішим є сам процес колективної творчості, що здійснюється за законами традиції, а не орієнтований на глядача результат, для них є важливими як дослідницький, так і виконавський аспекти роботи.

У своїй діяльності керівники більшості науково-етнографічних і самодіяльних (аматорських) фольклорних колективів, які також належать до вторинних фольклористичних ансамблів, стикаються з різними проблемами: з одного боку – з питаннями техніки вокальної роботи (постановка голосу, постановка дихання тощо), а з іншого – з такими проблемами фольклористичного характеру, як розроблення і реконструкція фольклорно-етнографічних матеріалів, засвоєння особливостей звучання і говору тієї чи іншої локальної традиції, специфіка впровадження елементів народних традицій у сучасне культурне життя, особливості показу фольклорних образів і обрядових фрагментів на сцені тощо.

Відмінності фольклорних традицій різних регіонів України стосуються не лише репертуару співочих сільських колективів, але й головним чином особливостей поетичного діалекту (говору), музичних закономірностей фольклорних образів (фактура, ритміка, інтонаційний стрій, виконавські прийоми), видів хореографічних рухів, структури обрядових комплексів тощо. Саме тому на сучасному етапі надзвичайну увагу має бути приділено виявленню специфічних закономірностей місцевих традицій одного району, сільради або навіть одного села, адже «... основна форма успадкування традиційного фольклору полягає в інтуїтивному наслідуванні регіональному виконавству... Вивчення пісенного матеріалу одного села чи невеличкого регіону дає можливість заглибитися у місцеву співочу традицію і точніше унаслідувати її музично-стильові закони» [1, с. 295–296].

У залежності від типу установи, на базі якої організований науково-етнографічний фольклорний колектив, ансамбль може вирішувати низку завдань, а саме:

– науково-дослідницькі: вивчення стильових закономірностей локальних традицій краю, реконструкція і відродження форм музично-пісенного фольклору, хореографічних і обрядово-ритуальних форм традиційної культури (колективи, створені при науково-дослідних й освітніх установах);

– навчально-методичні: відпрацювання методів відновлення традиційного фольклору в сучасних умовах, надання навчально-методичної допомоги самодіяльним фольклорним колективам у рамках семінарів, стажувань, курсів підвищення кваліфікації (колективи, створені при науково-дослідних і освітніх установах, а також центрах, будинках фольклору, РБК міських БК);

– художньо-творчі: реалізація відновлених форм традиційної музичної культури в сучасному обрядово-побутовому контексті та художній практиці (традиційні обряди, свята, гуляння тощо, концертно-лекторська і просвітницька діяльність).

Методи роботи фольклорного колективу, основним завданням якого є реконструкція і відновлення народно-пісенних традицій, формуються у процесі поглибленого вивчення змістовних і формотворчих закономірностей фольклорних явищ. У процесі вивчення пісенних традицій перед учасниками колективу в першу чергу постає завдання максимально повного оволодіння різноманітними «мовами» традиційної музично-пісенної культури – словесною, музично-виконавською, хореографічною, акціональною. При вирішенні цього завдання основним принципом роботи повинен стати постійний контакт з етнографічним першоджерелом – робота з експедиційними записами справжніх фольклорних зразків, а також, якщо це є можливим, спілкування із власне носіями традиції. Наближення до етнографічно достовірного відтворення фольклорного явища можливо лише при незмінному орієнтуванні на спів народних виконавців при умові тонкої роботи слуху під час осягнення особливостей «етнографічного» звучання, адже «... для автотонних сільських співаків виконання народної пісні органічно переплітається із самим життям, а засвоєння музичного фольклору є спадковим. Виконавці, котрі прагнуть оволодіти традиційною манерою, такі навички зможуть набуті у процесі інтуїтивного усвідомлення й засвоєння цілого комплексу народно-пісенної мови» [там само, с. 297].

Особлива увага в процесі роботи над музичним матеріалом надається особливостям словесної (вербальної) мови. Учасники фольклорного колективу повинні вміти говорити на діалекті пісенної традиції, що вивчається, а також користуватися ним у процесі співу, адже «... у кожному з пісенних творів, особливо раннього приурочення, досить яскраво ці музично-діалектні риси передають місцевий колорит. Тож важливо при співі постійно підсвідомо ніби розмовляти, а дикція повинна бути максимально чіткою. Саме розмовна мова збагачує виконавську співацьку практику. У фонетиці місцевої говірки криються характерні особливості традиційного виконавства» [там само, с. 298].

Для того, щоби не втратити жодної важливої деталі, що відображає специфіку місцевої говірки, в репетиційному процесі необхідно використовувати, окрім власне музично-пісенних форм, також і прозові жанри фольклору (казки, приказки, легенди, примовляння тощо), а також долучати записи усної мови носіїв традиції. Важливо визначити ті властивості місцевого говору, що відрізняють його від літературної мови, а також від говірок інших регіональних традицій. Вільне володіння діалектною мовою є надзвичайно важливим у фольклорному ансамблі не тільки тому, що говір відображає специфіку місцевої традиції. Особливості діалектної мови є якісно пов'язаними з музично-виконавськими закономірностями – діалектними особливостями тембру і звуковидобування: те чи інше промовляння

голосних і приголосних звуків впливає на якість подання звуку, наприклад, «близький» чи «глибокий», «поский» чи «об'ємний» звук тощо.

Володіння музичною мовою народної пісні передбачає знання максимально повного складу (за визначенням С. Грици – музичної парадигми) можливих варіантів (мелодичних, ритмічних, фактурних тощо) однієї й тієї ж пісні (жанру) в рамках місцевої традиції і вміння вільно ними користуватися в процесі співу. Крім того, важливо розуміння законів голосоведення народної пісні, яке також часто має діалектну специфіку, розвиток ансамблевого слуху, тобто вміння чути один до одного в темповому, інтонаційному, метричному та інших планах. У вивчення хореографічної чи акціональної мови місцевої традиції входить виявлення особливостей і типів хореографічних рухів (хороводів, танців), пластики, «мови жестів» тощо.

На початковому етапі в період становлення будь-якого фольклорного колективу, одним із важливих аспектів є завдання виявлення потенціальних вокально-творчих можливостей кожного з учасників колективу, подолання сталого в сучасній ансамблевій практиці стереотипу «заспівувач – соліст і хор», що заважає творчому розвитку колективу і його наближенню до справжнього етнографічного звучання. У виконавському процесі важливою є активна роль кожного учасника співочого колективу: у фольклорному ансамблі (як і в етнографічному, під яким розуміємо колектив традиційного гуртового співу, учасники якого є носіями традиції, тобто автентичний ансамбль) заспівувач не є солістом, він є «заводчиком», від якого залежить початок пісні або навіть кожної пісенної строфи. Інші учасники ансамблю є рівноправними творцями пісні, від кожного з них у повній мірі залежить якість виконання і його відповідність тій чи іншій ситуації (обрядовій, святковій тощо), тонус колективного звучання, емоційний стан ансамблю, а також його енергетичне поле та багато іншого.

Голос кожного співака, що має неповторний тембр, додає у «палітру» ансамблевого звучання нові відтінки і свої власні фарби. Специфіку звучання ансамблю автентичних сільських співаків складає саме це природне різноманіття голосів, різних за природою, але не «вишколених», не підігнаних під середньо-хорову манеру звучання. При цьому у фольклорному колективі важливою є установка на те, що кожний учасник колективного співу є виконавцем – солістом із провідною роллю в процесі колективної співацької діяльності, адже саме так будується народна пісня, ґрунтуючись на індивідуальній участі кожного співака у колективній творчості: кожний із виконавців є не просто підспівувачем, а рівноцінним учасником творчого процесу!

Для досягнення якісного повноцінного залучення кожного учасника колективу до процесу ансамблевого співу, необхідно використовувати форми індивідуальної роботи з кожним із них. Сольний спів фрагментів або навіть всієї пісні темброво і динамічно насиченим звуком, спів маленькими групами по 2–3 людини, де голос кожного добре чути, допоможе учасникам колективу проявити свої індивідуальні вокальні можливості, відчувати психологічну

впевненість у тому, що кожний може заспівувати і вести пісню. При чому в процесі вокальної роботи з колективом недостатньо лише досягти єдиної манери виконання, основними завданнями є опанування технічними та виразовими особливостями традиційного виконавства та виховання в учасників колективу розуміння необхідності постійного вдосконалення своєї майстерності.

Поняття «активна співацька позиція», «провідна роль» кожного учасника фольклорного ансамблю є нерозривно пов'язаними з розумінням функціональності явищ фольклору і традиційної культури. Будь-які традиційні пісні, танці та інші жанри фольклору для людини-носія традиційної культури завжди є засобом досягнення різноманітних життєво важливих цілей. Тому за своєю природою всі явища фольклору є комунікативними, тобто завжди мають більш-менш чіткого адресата, на якого спрямовано їхнє виконання.

При засвоєнні фольклорним колективом традиційного пісенного матеріалу обов'язково повинна враховуватися така специфічна риса фольклору, як його варіативність. Для розуміння цієї проблеми важливо враховувати два основні аспекти: з одного боку, варіативність, зміни у фольклорному творі мають свої допустимі межі, встановлені традицією, тобто сам творчий момент варіювання під час співу не означає можливість створення нових варіантів чи особистого додавання виконавцем. Варіювання в рамках пісні правильніше розуміти як використання відомих, заданих традицією варіантів у різних їх співвідношеннях, комбінаціях.

Недопустимими є зміни («виправлення») пісенної чи хореографічної форми (слів, мелодії, ритму, співвідношення голосів, елементів хороводу тощо) за бажанням керівника чи учасників колективу, адже це буде вже не варіюванням, а порушенням, трансформуванням (а інколи псуванням) традиції.

З іншого боку, повне копіювання будь-якого одиничного (епізодичного) виконання (варіанту) пісні (танцю) також є недопустимим, адже призведе до «хорового» принципу виконання, де місцезнаходження кожного підголоску в структурі пісні є чітко закріпленим партитурою. Переконані: пісня в усній фольклорній традиції, маючи певний канон, стійкий склад можливих варіантів, при кожному новому виконанні начебто «народжується», відтворюється наново. Тому, разом із В. Щуровим, наголосимо: «Точне копіювання аутентичного сільського оригіналу міськими колективами не потрібно. Думаємо, що тільки живе народження художнього організму, а не його клонування, може призвести до яскравих творчих результатів» [4, с. 14]. Думку В. Щурова розділяє й конкретизує Л. Гапон: «... вторинні виконавці мають чітко уявляти собі каркас фольклорного зразка, який у процесі інтерпретації повинен час від часу змінюватися, доповнюватися, зберігаючи при цьому елементи живої творчості. В окремих випадках таке варіювання може допускатися на сцені. Проте це дозволяється робити досвідченим співакам, які добре відчують розспів мелодії і при цьому мають відчуття міри» [1, с. 299].

Остання теза дає можливість перейти до однієї зі складних проблем, з якою стикається більшість фольклорних

колективів, – це перенесення фольклорного матеріалу із природного для нього сільського середовища на сцену: демонстрація фольклорних зразків у сценічних умовах, а тим більш – постановка фрагментів обрядових комплексів. Показ фольклорно-етнографічних матеріалів на сцені завжди має доволі штучний, умовний характер і потребує від керівників фольклорних колективів особливого розуміння змістовних і функціональних основ фольклорних творів. Безперечно, що сценічне втілення фольклорного явища завжди є вторинним по відношенню до природної ситуації його побутування – обрядової чи святкової. Тому пошук правильних виконавських характеристик (подання звуку, тембр, теситура, співацьке дихання), особливостей поведінки виконавців на сцені (рух, виконавська міміка, жестикуляція тощо) під час демонстрування фольклорних явищ на сцені повинен спиратися на встановлений традицією контекст їхнього виконання.

Якщо колектив прагне досягнути достовірності свого виконання, його відповідності традиції (а не її подолання і порушення), то, безперечно, хоча б на первинному етапі засвоєння фольклорних зразків він повинен шукати можливості їхньої реалізації в справжній (природній) обрядово-побутовій ситуації (середовищі) – на весіллі, в обрядах календарного циклу, на масових (сільських чи міських) святах і гуляннях, у сфері сімейного спілкування тощо. Так, наприклад, колядка лише при різдвяному обході дворів, що супроводжується радістю спілкування і зустрічей, побажаннями благополуччя і добробуту друзям і близьким, отриманням за це винагороди та пригостання тощо, набуває особливої емоційності і справжності виконання, що втрачається при сценічній театралізації. Не зазвучить достовірно (голосно, вільно, високо, емоційно) у сценічних умовах календарно-обрядова пісня, якщо виконавці ніколи не співали її на Великдень, Трійцю тощо, якщо діти не викликали ніколи сонечко, дощ чи веселку. Та чи інша обрядова чи святкова ситуація надає виконавцям при співі/танці відповідного стану, який, у свою чергу, безпосередньо впливає на якісні характеристики виконання. Так, наприклад, частівки чи коломийки, що виконуються із підтанцюваннями чи танцями, створюють у виконавців емоційну радісну атмосферу, а ліричні багатоголосні або одноголосні пісні, які співаються за столом, у полі або у лісі змушують виконавців плакати. До того ж ліричні пісні, приурочені до календарних свят, які співаються на вулиці, будуть якісно відрізнятися від пісень, що виконуються за столом.

Синельников И. Г. Работа с фольклорным коллективом: методы освоения традиционного музыкального материала.

А Изложено мнение на проблемы развития исполнительского фольклоризма, в частности на принципы и методы работы с вторичным фольклорным коллективом. Рассмотрены такие вопросы, как: методика руководства научно-этнографическим ансамблем, овладение локальной исполнительской традицией артистами-певцами в фольклорном коллективе, сценическое воплощение музыкального материала фольклорной традиции.

Ключевые слова: фольклор; фольклорный коллектив; аутентичный коллектив; вторичное исполнение; устная традиция; традиционная культура

Synelnikov Ivan. Work with Folk Collective: Methods of Opening of Traditional Musical Works.

This paper presents the author's opinion on the development of professional folklorism, in particular on the principles and methods of working with the secondary folklore group. Some aspects of methodology of management of a scientific and ethnographic ensemble, mastery of local performing tradition by singers in folk groups, stage performance of musical material of folkloric tradition are the topics of the paper.

Key words: folklore; folklore group; authentic group; secondary performance; oral tradition; traditional culture

Результати дослідження. Отже, в нашій розвідці зосереджено увагу на проблемі методики роботи із вторинним фольклорним колективом, окреслено принципи керівництва науково-етнографічним ансамблем, опанування локальною виконавською традицією співаками-фольклористами, зроблено акцент на дискусійному аспекті сценічного втілення музичного матеріалу фольклорної традиції.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, наголошено, що методика роботи із фольклорним колективом базується «на послідовному русі від продуманого сприйняття кожного елементу оригінального тексту до природного володіння всіма засобами виразності (з урахуванням психофізіологічних даних, соціокультурного досвіду учасників)... У ній є певна міра узагальнення, яка дає можливість певні методи та прийоми використовувати в різних жанрах: пісенному, танцювальному, інструментальному тощо, бо особливістю фольклору є його синкретизм» [3, с. 5–6]. У методиці роботи із фольклорним колективом основний акцент робиться на вивчення і пропаганду кращих музичних зразків народної творчості; ця методика є багатогранною й охоплює багато сфер діяльності керівника фольклорного ансамблю.

Перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів наукового обґрунтування методики роботи із фольклористичним колективом і методів опанування традиційного музичного матеріалу його учасниками. Використання різноманітних прийомів і методів керівництва таким колективом має на меті створення для кожного його учасника, відповідно до його індивідуальних психофізіологічних і статевікових особливостей, інтересів і схильностей, умов до самостійної та колективної творчої діяльності. Ця проблематика потребує подальшого детального наукового опрацювання.

Список використаних джерел

- Гапон Л. До проблеми виховання співака у вторинному фольклорному ансамблі. URL: http://old.philology.lnu.edu.ua/visnyk/43_2010/43_2010_Hapon.pdf (дата звернення 19.12.2018).
- Павленко І. Вокальні ансамблі в сучасному народнопісенному виконавстві (жанрові особливості). URL: <http://philology.knu.ua/files/library/folklore/38/27.pdf> (дата звернення 20.12.2018).
- Удич О. А. Особливості методики роботи з фольклорними колективами в педагогічних навчальних закладах. URL: <D:/%D0%9C%D0%BE%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D...pdf> (дата звернення 21.12.2018).
- Щуров В. «Соловке» – 35. Вестник Российского фольклорного союза. Москва, 2003. №1. С. 10–18.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 28.12.2018



УДК 783.2(477)“17”

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1\(184\)-69-72](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-69-72)

Гобдич М. М.

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-9543-8133>

ДУХОВНИЙ КОНЦЕРТ «В НАЧАЛІХ ТИ, ГОСПОДИ» С. ДЕГТЯРЬОВА: ПИТАННЯ АВТОРСТВА

А Розглядається духовний концерт «В началіх Ти, Господи», який за рукописними і друкованими джерелами XIX – початку XX століть має потрійне авторство (М. Березовський – А. Ведель – С. Дегтярьов). Дається аналіз концертного циклу. Вказуються аргументи, за якими концерт долучено до творчої спадщини С. Дегтярьова.

Ключові слова: духовний концерт другої половини XVIII століття; творчість С. Дегтярьова; авторська атрибуція; рукописні і друковані джерела нотного тексту

Актуальність проблеми у загальному вигляді. Українська духовна музика другої половини XVIII століття є добре знаною в усьому світі. Хорові концерти, написані видатними, прекрасно навченими композиторами (М. Березовський, Д. Бортнянський, А. Ведель, С. Дегтярьов), репрезентують епоху музичного класицизму і не поступаються західноєвропейським творам інструментальної та хорової музики. Цей період має непересічне значення для розвитку української професійної музичної культури, а твори дотепер захоплюють нас своєю красою і гармонійністю, вражають глибиною змісту. Для науковців і виконавців вони є невичерпним джерелом для досліджень та інтерпретацій.

Головною проблемою, з якою стикаються музикознавці і виконавці при роботі з цим матеріалом, є питання авторської атрибуції. Трапляються випадки, коли в рукописних і друкованих джерелах кінця XVIII – початку XX століть ті самі духовні твори мають різних авторів, і для того, щоб встановити справжнього автора такого твору, треба проводити спеціальне наукове дослідження.

Одним із творів, що за давнішими джерелами має суперечливе авторство, є духовний концерт «В началіх Ти, Господи». Він відомий за кількома рукописними і друкованими збірниками духовних концертів кінця XIX – початку XX століття:

1) рукописний збірник кінця XIX століття з бібліотеки Московської консерваторії (шифр Х-41414, № 26), анонім [3, с. 260];

2) рукописний збірник кінця XIX століття з бібліотеки Московської консерваторії (шифр Х-41078, № 16), із авторством А. Веделя [3, с. 260];

3) рукописний збірник рубежу XIX–XX століть із зібрання архімандрита Матфея (Мормиля), Троїцько-Сергієва лавра, із авторством А. Веделя [3, с. 260];

4) рукописний збірник рубежу XIX–XX століть із при-

ватного зібрання із авторством М. Березовського [6, с. 125–126];

5) друкований збірник концертів А. Веделя і С. Дегтярьова (Петроград, видавництво П. Кирєєва, 1917 р.), із авторством С. Дегтярьова [3, с. 368].

Отже, за сукупністю всіх джерел концерт «В началіх Ти, Господи» має потрійне авторство: М. Березовський – А. Ведель – С. Дегтярьов.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання авторської атрибуції концерту «В началіх Ти, Господи» частково порушувалося у публікаціях, присвячених творчості М. Березовського, А. Веделя і С. Дегтярьова, але науковці не прийшли до остаточного й однозначного його вирішення.

Дослідниця творчості М. Березовського Марина Рицарева у своїй монографії «Композитор Максим Березовський. Життя і творчість» (1983) долучила цей твір до творчої спадщини митця і включила до інципітного каталогу хорових творів [6, с. 125–126], підставою для чого став рукописний збірник, у якому цей концерт має вказівку на авторство Березовського. Із таким твердженням категорично не погодилися Є. Левашов і А. Полєхін (1985); проаналізувавши стилістичні особливості твору, вони прийшли до висновку, що цей концерт був написаний не раніше 90-х років XVIII століття, тож відноситься до пізнішого часу [4, с. 134]. У перевиданні монографії (2013) М. Рицарева відмовилася від своєї попередньої позиції і виключила цей концерт із творчої спадщини М. Березовського [7].

Дослідниця творчості А. Веделя Тетяна Гусарчук, яка нещодавно видала монографію про композитора [1], займає нейтральну позицію і не долучає цей концерт до творчої спадщини Веделя, не зважаючи на авторські вказівки у двох рукописних джерелах. На її погляд, стиль духовних концертів А. Веделя є глибшим, йому властиві нерозривна спаяність тексту і музики, втілення найтонших нюансів

психологічного стану, організація концертного циклу шляхом інтонаційного проростання тощо. У своїх концертах Ведель постає як композитор-мелодист, і це виявляється у диференціації фактури і виділенні провідного голосу, якому доручається виклад теми. У концерті «В началі Ти, Господи» всіх цих ознак немає.

Дослідник творчості С. Дегтярьова Андрій Кутасевич вважає, що концерт «В началі Ти, Господи» недоречно долучати до спадщини С. Дегтярьова, оскільки в ньому не виявлено стилістичних ознак, наявних в інших хорових концертах композитора – повторюваних побудов, мелодичних зворотів у каденціях, певним чином організованих початкових періодів, тональних планів тощо [2, с. 176–180]. Кількість і послідовність частин у циклі також не відповідає дегтярьовським концертам.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Зазначимо, що всі вказані науковці у своїх роботах не приділяють концертові «В началі Ти, Господи» багато уваги, а долучають додатково, для підтвердження або спростування певної позиції чи гіпотези. З висновків, зроблених дослідниками, слідує, що цей твір не треба долучати до спадщини жодного з композиторів другої половини XVIII століття. На наш погляд, така позиція не є конструктивною, і концерт усе ж таки потребує вирішення питання авторської атрибуції. Ми робимо це на користь С. Дегтярьова, взявши за основу атрибуції друковане видання 1917 року.

Мета статті полягає у розв'язанні питання авторства духовного концерту «В началі Ти, Господи». Задля доведення нашої позиції щодо питання авторства, вважаємо за необхідне зробити музично-теоретичний і виконавський аналіз цього твору, зазначаючи риси, властиві духовним концертам М. Березовського, А. Веделя і С. Дегтярьова.

Викладення основного матеріалу. Концерт «В началі Ти, Господи» написано на тексти Псалтиря; рядки взято з трьох різних псалмів (101: 26–28; 88: 9–11; 58: 17–18) і поєднано за принципом контамінації. Такий принцип утворення «текстового лібрето» до духовного концерту найчастіше трапляється у творчості А. Веделя.

Концертний цикл складається з чотирьох частин:

I ч. – *Andante* («В началі Ти, Господи»), 4/4, B-dur – g-moll;
II ч. – *Adagio* (у рукописних джерелах вказано темп *Allegro*). («Та погинуть»), 4/4, c-moll – B-dur;

III ч. – *Andante* («Господи Боже сил!»), 3/4 – 4/4, Es-dur;

IV ч. – *Allegro ma non troppo* («Аз же воспою силу Твою»), 4/4, B-dur.

Така модель побудови концертного циклу була надзвичайно поширеною протягом усього періоду розвитку жанру духовного концерту, починаючи від творчості М. Березовського. Саме так, від повільної першої частини до прискореного фіналу побудований цикл у духовному концерті М. Березовського «Не отвержи мене во время старости» та в багатьох інших концертах епохи класицизму. Інша модель чотиричастинного циклу, зі швидкою пер-

шою частиною та контрастно збудованими наступними частинами, надала дослідникам підстави для виявлення паралелей між жанром хорового концерту і симфонії, про що неодноразово вказувалося в публікаціях.

Між трьома першими повільними частинами концерту «В началі Ти, Господи» немає відчутного темпового та образно-емоційного контрасту, унаслідок чого музичний виклад набуває рис наскрізного розвитку. Така ознака властива концертам А. Веделя, прикладом чого є концерт № 3 «Доколі, Господи», що складається з трьох повільних частин (*Andante – Adagio – Andante*), цикл «На ріках Вавилонських» c-moll, що має риси наскрізного розвитку тощо.

Швидкий, прискорений фінал концерту «В началі Ти, Господи» починається без цезури, за принципом *attacca*, а його музичний виклад яскраво контрастує неквапливому руху всіх попередніх частин концерту. У творах А. Веделя такого початку фіналу немає, а в С. Дегтярьова трапляється, зокрема, у концерті «Да возрадуется душа моя».

Концерт починається темою-монологом у партії басів, яку можна назвати музичним заспівом (тт. 1–3). Аналогічним чином починається концерт «Не отвержи мене во время старости», і такий початок є найважливішою ознакою, що пов'язує концерт «В началі Ти, Господи» зі стилем хорових концертів Березовського. Але на цьому спільні риси початкових побудов, фактично, і закінчуються: в концерті «Не отвержи» сольо-заспівний монолог басів стає основою для утворення великої імітаційно-поліфонічної форми, на зразок повільної фуги, тоді як у концерті «В началі Ти, Господи» виклад початкової теми переходить в чотириголосе *tutti* акордово-гармонічного складу, з провідним мелодичним голосом у партії сопрано, органом падаллю на тоніці в партії басів, чітко визначеними ладовими функціями акордових структур і фразуванням по три такти (тт. 4–14). Початкова тема більше не повторюється, велика імітаційна форма не утворюється. Провідне значення надається гармонії, починаються відхилення в мінорні тональності і закріплення в цій ладовій сфері. Завершується перша частина у тональності паралельного мінору.

Поява і закріплення мінору підготовлені акордами гармонічної субдомінанти в початкових тактах частини (тт. 5–6), коли викладення відбувається в початковій тональності (B-dur). Акорди мінорної субдомінанти долучаються до послідовності тоніка – гармонічна субдомінанта – ввідний зменшений септакорд – тоніка, що звучить на тонічному органному пункті і викладається двічі. Зазначимо, що акорди гармонічної субдомінанти у мажорі є доволі рідкісними для хорових концертів епохи класицизму, а в концертах М. Березовського вони не трапляються взагалі, тому їхню появу у цьому творі можна розцінити як ознаку пізнішого часу.

Якщо перша частина є невеликою за обсягом (усього 24 такти) й доволі стриманою за динамікою, то музика другої частини, навпаки, є драматизованою і сповненою яскравих контрастів, що пов'язано з відображенням у ній змісту обраних для цієї частини рядків псалма. Акордовий склад тут

збагачується внутрішньо складовими розспівами, вперше у концерті з'являється протиставлення чоловічих і жіночих голосів, відчутнішими стають динамічні контрасти. Незмінним залишається принцип поділу музичної тканини на фрази, які доволі часто починаються короткими зачинами басів, а також трактування партії сопрано як провідного мелодичного голосу. Також, починаючи зі слів «Ти же той жде єси» (т. 45 і далі) у музичну тканину вводяться короткі імітаційні побудови в парах голосів, що утворюють, переважно, прості двоголосі імітації на різних мотивах, унаслідок чого відбувається повторність ключових фраз тексту, а масштаби частини розростаються до 63 тактів.

Третя частина концерту складається з кількох нетривалих побудов, кожна з яких має ознаки певного жанру. Перша 10-тактова побудова («Господи Боже сил!», тт. 87–96) має ознаки менуету, що виявляється у тридольному метрі, рівномірному ритмічному русі та характерних для менуету мелодичних затриманнях у каденційних зворотах. Саме в цій побудові вперше в концерті з'являється сольо-ансамблева побудова (тт. 90–94). Подібний менуетний рух доволі часто трапляється в повільних частинах ново віднайдених хороших концертів М. Березовського; трапляється він також і в окремих концертах С. Дегтярьова.

Ознаки менуету можна виявити і в наступній 6-тактовій побудові третьої частини («Силен єси, Господи», тт. 97–102). Вона має розвиненішу ритміку, включаючи пунктирний ритм у каденціях (такий ритм трапляється в повільній частині концерту «Господь воцарися» М. Березовського), але загалом може бути продовженням і завершенням попередньої побудови.

Наступна побудова («Ти, Господи, владичествуєши державою морською», тт. 103–109) є унікальною для жанру хорового концерту і являє собою псалмодію, яка декламується солістом на тлі витриманого педально-акордового звучання всього хору. Ознаки псалмодії зазвичай можна виявити у літургійних співах на канонічні тексти (наприклад, у співі «Вірую», вперше – в Літургії М. Березовського), однак це хорова псалмодія, без виокремлення партії соліста. Поява псалмодичного речитативу у концертному циклі символізує посилення молитовності і перенесення в духовний концерт закріпленої за співом «Вірую» семантики Віри в Єдиного Бога, а виокремлення партії соліста пов'язане з намаганням зберегти фактурну специфіку жанру хорового концерту, відмінну від обіходних співів. Зазначимо, що в гармонії цієї побудови, що починається в тональності Es-dur, знову з'являються звороти за участі гармонічної субдомінанти, внаслідок чого стає можливим перехід у тональність однойменного мінору (es-moll), доволі незвичайну для хорової музики епохи класицизму, і закріплення в ній (тт. 108–109).

Наступна побудова третьої частини («Господи Боже Сил!», тт. 110–130), у якій знову з'являються сольо-ансамблевий виклад, має інтонаційні і ритмічні ознаки маршової ходи (тональність Es-dur, висхідні квартові зачини зі стриб-

ком у мелодії від V до I ст. і пунктирними ритмами у затакті, рухи звуками тонічного тризвуку та його обернень, типово фанфарні ритмо-інтонаційні звороти у мелодичних фразах стрічкового двоголосся, що немов були написані для співу у супроводі музикантів військової капели – вони трапляються в сучасних військових інструментальних маршах тощо). Ці ознаки проникають у жанр хорового концерту у пізніший час, на рубежі XVIII–XIX століть, відображаючи музичні смаки нової епохи, сформовані під впливом тогочасного політичного життя, тому у творах М. Березовського подібні маршові побудови не трапляються, проте вони наявні у концертах С. Дегтярьова.

Остання побудова частини (тт. 130–146) має риси молитовності і нагадує повільні частини концертних циклів, які знаходяться перед фіналами.

Розгорнута четверта частина концерту (тт. 146–192) є не-поліфонічним фіналом циклу. На відміну від попередньої частини, вона не має окремих побудов різножанрового характеру і розвивається кількома хвилями єдиного динамічного нагнітання. Подібно до першої частини, тут знову з'являються сольні заспіви групи басів («Яко бил єси заступник», тт. 168; 170; 176; 178). Однак у всіх інших голосах значно активізується мелодичний рух, унаслідок чого вони стають розвиненішими.

Проведений аналіз концерту «В началі Ти, Господи» надає нам підстави для того, щоб зробити певні висновки щодо вирішення проблеми авторства. Одразу зазначимо, що погоджуємося із позицією Т. Гусарчук і виключаємо авторство А. Веделя, оскільки в цьому концерті практично немає ознак, які б вказували на риси стилю, властиві хоровим концертам цього видатного митця. Також погоджуємося із позицією Є. Левашова та А. Полехіна стосовно виключення авторства М. Березовського, що була прийнята також і М. Рицаревою; ця позиція полягає в тому, що концерт не міг бути написаним М. Березовським, оскільки він має явно виражені ознаки стилістики пізнішого часу, хоча в його музиці є доволі багато ознак, які відтворюють особливості загальновідомих духовних концертів митця. Натомість, не погоджуємося із позицією А. Кутасевича стосовно виключення авторства С. Дегтярьова на підставі виявлення ознак, не типових для духовних концертів епохи класицизму (а саме – гармонічного мажору і псалмодичного речитативу без такту), і визначення концерту як «посткласицистичної композиції», яка «належить перу хорового майстра першої половини – середини XIX ст.», і була написана «не раніше 1810-х років» [2, с. 180]. На нашу думку, особливості концерту, в тому числі й ті, на які вказує А. Кутасевич, дають усі підстави для того, щоб долучити цей твір до доробку С. Дегтярьова, при чому до тієї частини доробку, що була написана вже в XIX столітті.

Почнемо з пояснення того, яким чином у концерті «В началі Ти, Господи» з'являються ознаки, властиві духовним концертам М. Березовського. На нашу думку, цей момент можна пояснити тим, що С. Дегтярьову, по-перше,

були відомі духовні твори М. Березовського і, по-друге, під час роботи над цим концертом композитору було поставлене певне творче завдання, яке, ймовірно, полягало в наслідуванні й відтворенні цих ознак. Перше припущення підтверджується тим, що в бібліотеці петербурзького Фонтанного дому графа Н. Шереметєва знаходилися ноти кількох хороших творів М. Березовського (в описах нотної колекції вказано концерти «Не отвержи», «Господь воцарися» і «Слава во вишніх», а також піснеспіви «Вірую» і «Во ім'я твоє»). Відтак, ці твори виконувала співацька капела графа Н. Шереметєва, яку С. Дегтярьов очолював протягом 1797–1809 років, під час проживання у Петербурзі. Друге припущення пояснимо тим, що після смерті П. Ковальової-Жемчугової (1803), шереметєвська капела лишилася своєї головної солістки, для якої С. Дегтярьов писав складні й розвинені сопранові соло, а її чоловік граф Н. Шереметєв почав вести закритий спосіб життя, і його хорова капела більшою мірою співала під час богослужіння у домашній церкві. Відтак, стає зрозумілим і спрощення викладу, на зразок фактурно простіших концертів М. Березовського, і поява в концертному циклі псалмодичного речитативу, і відмова від розгорнутих сопранових соло. Натомість, деякі ознаки, наприклад, сольні заспіви басів із переходом в органні пункти, вже були апробовані в інших концертах С. Дегтярьова («Велій Господь і хвален зіло», «Помилуй мя, Боже, по великій милості Твоїй» тощо). Наявні у концерті «В началі Ти, Господи» риси маршової ходи хронологічно могли з'явитися тільки у творах Д. Бортнянського або С. Дегтярьова, що автоматично виключає з кола можливих авторів М. Березовського й А. Веделя. І, нарешті, появу акордів гармонічної субдомінанти в першій і третій частинах концерту треба пояснити слуховими враженнями С. Дегтярьова, здобутими під час виконання в Петербурзі ораторій видатного австрійського композитора Йозефа Гайдна, у яких такі звороти трапляються. Іншим наслідком виконання ораторій Й. Гайдна у Петербурзі стало за-

цікавлення самого С. Дегтярьова ораторіальним жанром, творчим наслідком стало створення героїко-патріотичної ораторії «Мінін і Пожарський».

Висновки з даного дослідження. Отже, проведений аналіз дає підстави долучити концерт «В началі Ти, Господи» до творчої спадщини С. Дегтярьова, під чийм прізвищем цей твір було опубліковано століття тому в Петербурзі (1917) і виконується муніципальним камерним хором «Київ» зараз, а також стверджували, що концерт був написаний для хорової капели графа Н. Шереметєва між 1803 і 1809 роками. Той факт, що в кінці XIX століття концерт приписували трьом різним композиторам епохи класицизму (М. Березовський – А. Ведель – С. Дегтярьов), а на початку XX століття вирішили підготувати до видання, свідчить про широку популярність цього твору й про наміри вказати у зроблених рукописних копіях прізвище його автора.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у вирішенні багатьох інших проблемних питань духовно-музичної спадщини українських композиторів епохи класицизму, які поки що не мають остаточного вирішення, але потребують обов'язкового розв'язання.

📖 Список використаних джерел

1. Гусарчук Т. Артемій Ведель: постать митця у контексті епох: монографія. Ніжин: М. М. Лисенко, 2017. 766 с.
2. Кутасевич А. В. Стильова диференціація духовно-музичних спадщин Степана Дегтярьова та Артема Веделя: питання авторства творів суперечливої атрибуції: дис. ... канд. мист.: 17.00.03 / НМАУ імені П. І. Чайковського. Київ, 2015. 416 с.
3. Лебедева-Емелина А. В. Русская духовная музыка эпохи классицизма (1765–1825): каталог произведений. Москва: Прогресс-Традиция, 2004. 656 с.
4. Левашев Е. М., Полехин А. В., Березовский М. С. История русской музыки. Москва: Музыка, 1985. Т. 3: XVIII век, ч. 2. С. 132–160.
5. Левашев Е. М., Дегтярьов С. А. История русской музыки. Москва: Музыка, 1986. Т. 4: 1800–1825. С. 184–208.
6. Рыцарева М. Г. Композитор М. С. Березовский: Жизнь и творчество. Ленинград: Музыка, 1983. 141 с.
7. Рыцарева М. Г. Максим Березовский: Жизнь и творчество композитора. 2-е изд., пересмотр. и доп. Санкт-Петербург: Композитор, 2013. 227 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 10.01.2019

Гобдич Н. Н. Духовный концерт «В началі Ти, Господи» С. Дегтярьова: вопрос авторства.

Ⓐ *Рассматривается духовный концерт «В началі Ти, Господи», который в рукописных и печатных источниках XIX – начала XX века имеет тройное авторство (М. Березовский – А. Ведель – С. Дегтярьов). Анализируется концертный цикл. Отмечаются аргументы, в соответствии с которыми концерт отнесен к творческому наследию С. Дегтярьова.*

Ключевые слова: духовный концерт второй половины XVIII века; творчество С. Дегтярьова; авторская атрибуция; рукописные и печатные источники нотного текста

Hobdych Mykola. Sacred concert «In the Beginning You, Lord» («V nachalih Ty, Hospody») by S. Dehtiarev: Questions of Authorship.

Ⓐ *Author of this paper analyzes sacred concert «In the Beginning You, Lord» («V nachalih Ty, Hospody»), accordingly with handwritten and printed sources of the XIX-th – at the beginning of XX-th, writtern in co-authorship of M. Berzovskiy, A. Vedel, S. Dehtiarev. Author analyzes concert cycle, presents some facts according to which the concert belongs to the creative heritage of S. Dehtiarev.*

Key words: spiritual concert of the second half of the 18th century; creative works of S. Dehtiarev; author's attribution; handwritten and printed source of musical text



Тилик І. В.

Комаренко Н. М.

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2896-631X>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-6521-1904>

ТВОРЧА ПОСТАТЬ Н. П. КОШИЦЬ У КОНТЕКСТІ ВИКОНАВСЬКОЇ СПЕЦИФІКИ ВОКАЛЬНО-ОПЕРНОГО МИСТЕЦТВА

А Розкриваються етапи творчої діяльності видатної співачки початку ХХ століття Н. П. Кошиць (1894–1965) у контексті виконавських проблем. Розглядаються засади формування фахового професіоналізму Ніни Кошиць із позицій синтезу методичних напрацювань різних вокальних шкіл. Значної уваги у публікації надається з'ясуванню ролі найважливіших чинників, які вплинули на процес становлення оперної співачки та її сходження до вершин виконавської майстерності. Проведений аналіз дає підставу віднести її постать до плеяди видатних музикантів першої половини ХХ століття.

Ключові слова: творча особистість Ніни Кошиць; виконавська семантика; вокально-опера техніка; художня образність

Актуальність проблеми у загальному вигляді. Сучасний стан дослідження української музикознавчої проблематики засвідчує потребу в наукових працях, присвячених висвітленню маловідомих сторінок національного виконавського мистецтва. Саме до цієї славетної плеяди без перебільшення належить видатна оперна співачка початку ХХ ст. Ніна Павлівна Кошиць. Як указують біографи, вона володіла надзвичайно красивим лірико-драматичним сопрано широкого діапазону, рівним у всіх регістрах, і блискуче виконувала на сцені чимало оперних партій, була чудовою камерною співачкою та педагогом. Вивчаючи біографію співачки, маємо нагоду наголосити, що вона мала українське коріння, прихильно ставилась до української пісні. Натомість, її творчість, і по цей день залишається маловідомою і не вписаною в контекст мистецтва української діаспори. У зв'язку з чим особливої актуальності набуває вивчення творчого доробку видатної української майстрині оперної сцени.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретичну базу дослідження складають наукові праці, які можна класифікувати за такими напрямками: фундаментальні видання на взірць енциклопедично-довідкової літератури: «Музична енциклопедія», «Енциклопедія історії України», фундаментальні праці з творчого доробку С. Рахманінова, С. Прокоф'єва, в яких висвітлюються творчі зв'язки з Ніною Кошиць; згадка про співачку знаходимо в мемуарній та епістолярній літературі, зокрема у спогадах і листах О. Кошиця, С. Рахманінова, С. Прокоф'єва, та в рецензіях на концертно-камерну та оперну діяльність співачки: П. Маркова, А. Хессіна, Ю. Енгеля.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Утім, незважаючи на наявність вказаних напрацювань, присвячених висвітленню вокальної творчості Ніни Кошиць, їхній безумовній емпіричній цінності, проблематику вивчення аспектів творчої діяльності видатної співачки початку ХХ ст. не можна вважати достатньо висвітленою. Особливо це полягає у висвітленні маловідомих сторінок біографічного матеріалу співачки, де часто зустрічаються різночитання дат, назв інтерпретованих творів і

навіть фактажу, відсутня методика роботи митця над оперними образами та камерним репертуаром. Незважаючи на все це, творчість Ніни Кошиць можна віднести до кращих досягнень мистецтва своєї доби і, разом з тим, ідентифікувати як приналежну до української культури. Потреба у з'ясуванні вказаного аспекту й обумовлює актуальність даної публікації.

Мета статті: висвітлити етапи творчого шляху та різні аспекти виконавської майстерності видатної оперної співачки початку ХХ століття Ніни Павлівни Кошиць.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань:** розглянути українські корні родоводу родини Порай-Кошиців; дослідити комплексну картину формування творчої особистості Н. Кошиць; висвітлити огляд усіх етапів і напрямів діяльності в оперних виставах з урахуванням хронології, географії, диригентсько-режисерських версій і складу партнерів; розглянути дані про здійснені аудіозаписи співачки.

Виходячи з необхідності вирішення поставлених завдань, у статті застосовано комплекс універсальних методів дослідження, використання яких дає змогу висвітлити різні аспекти творчої діяльності Н. Кошиць у контексті соціокультурного розвитку мистецтва на початку ХХ ст. Проведений аналіз дає підставу віднести її постать до плеяди видатних музикантів цього часу.

Викладення основного матеріалу. Внесок України до скарбниці світової музичної культури характеризується не лише мистецьким доробком славетних митців, але й творчістю талановитих, проте, на жаль, маловідомих особистостей, біографія та мистецька діяльність яких поки що недостатньо вивчено. Саме до таких особистостей належить видатна українська та російсько-американська оперна та камерна співачка – Ніна Павлівна Кошиць (1894–1965).

Відомості про рік народження Н. Кошиць різняться: за одними даними вона з'явилася на світ 17 (29 січня 1892 р.) у селищі Кирилівка Звенигородського повіту (тепер село Шевченкове Звенигородського району, Черкаська область), за іншими – 18 (30 січня 1894 р.) у Києві, у родині Павла Олексійовича та Тамари Леонідівни Порай-Кошиць

(на наш погляд, неточність у даті народження співачки, ймовірно пов'язана з плутаниною, що до часу народження сестер-співачок – Ніни і Марії Порай-Кошиць).

Як відомо, рід Порай-Кошиців належав до старої польської знаті, початок якого, як любили писати в старих документах на дворянство, «захований у темряві Історії». Що ж до Кошиців, то вже у XVII–XVIII ст. вони володіли частинами маєтків Велике Село в Мінському та Виступовичі в Київському воєводствах. Саме в овруцьких Виступовичах Кошиці ввійшли до складу уніатського духівництва й розділилися на дворянську і священницьку гілки. Мешкали Кошиці переважно на Київщині, зокрема, в Києві, на Пріорці й Куренівці. Найперше варто згадати о. Григорія Кошиця (син о. Івана) – випускника Київської духовної академії. 25 грудня 1818 р. його висвятили у священники до церкви св. Іоанна Богослова села Кирилівка Звенигородського повіту. Так пов'язалася доля о. Григорія та його родини з кирилівськими Шевченками. Відомо, що у 1827 році малий Тарас наймитував в о. Г. Кошиця. Син о. Григорія – Олексій у 1858 році замінив батька на посаді настоятеля Кирилівської церкви, а вже один із його синів, Павло Олексійович Кошиць (лірико-драматичний тенор) після Богуславської та Київської духовних семінарій почав готуватися до отримання музичної освіти. З 1886 року він уже навчався у Московській консерваторії (клас Ф. Комісаржевського), а ще пізніше – в Мілані (викладач – Поцці). Павло Кошиць зробив блискучу кар'єру оперного і камерного співака. Із 1890 по 1893 роки співав у Київській опері, а з 1893 року, витримавши конкурс, став солістом Великого театру. Проте, зірвавши голос у 1903 році, він не зміг пережити цієї трагедії та пішов із життя у 1904 році [9, с. 508]. Говорячи про рід Кошиців, не можна оминати увагою відомого в Україні та світі знаменитого композитора та хорового диригента Олександра Кошиця. У 1877 році до сусідньої з Кирилівкою Тарасівки переводять досить далекого родича Порай-Кошиців о. Антонія Кошиця. У цьому селі і проходять дитячі роки сина о. Антонія та Євдокії з Маяковських – майбутнього хорового диригента, композитора й етнографа.

Про дитячі роки Ніни Кошиць майже нічого невідомо. З чотирьох років дівчинка починає займатися музикою, а в дев'ять – дає свій сольний концерт, і ось страшна трагедія з батьком. В 11 номері 1904 року «Російської музичної газети» висвітлена тяжка історія про те, що відомий оперний співак Павло Кошиць, який особливо був виразний в операх Р. Вагнера, втративши голос у 42 роки, у відчаї, наклав на себе руки, «перерізавши собі ножом горло і проткнувши собі бік», у 15-ому номері цієї ж газети говориться про те, що це відбулося на очах однієї з його доньок. Чіі очі бачили смерть батька – Ніни чи Марії, не має значення, але саму атмосферу відчаю у сім'ї, дівчинка не могла не відчувати [10, с. 255].

У 1908 р. Ніна Кошиць приїжджає до Москви і вступає до Московської консерваторії, де займається на двох факультетах: фортепіанному і вокальному. Фортепіано вона вивчає у класі професора М. Шишкіна. У 1912 р. він виходить у

відставку і залишає консерваторію, а Ніна Кошиць у цей час виходить заміж за живописця Олександра Олександровича фон Шуберта і народжує доньку Марину (1912–2001). Ніна закінчує консерваторію по класу фортепіано у видатного педагога-піаніста Костянтина Ігумнова у 1913 р., виконавши концерт С. Рахманінова. З вокалу викладачем Н. Кошиць був італійський професор Умберто Мазетті, якого запросили до Московської консерваторії за рекомендацією вдови А. Рубінштейна. Відомими випускниками Мазетті були А. Нежданова, С. Шацький та багато інших. У рік закінчення консерваторії (1913) Н. Кошиць дебютувала на сцені одного з кращих оперних театрів Росії – Московської опери С. Зіміна, партія Тетяни в опері «Євгеній Онегін» П. Чайковського.

Під час роботи в театрі С. Зіміна, що тривала по 1918 рік включно, Ніна Кошиць виконувала ролі в нових оперних спектаклях – це Клара Міліч в однойменній опері О. Кастальського, Руфь в однойменній опері М. Іпполітова-Іванова, Електра в опері С. Танєєва «Орестея», Настя в опері О. Оленіна «Кудеяр», Маша в «Капітанській дочці» Ц. Кюї, Ольга в опері О. Глуховцева «Дні нашого життя», Анюта по новому оркестрованій опері XVIII ст. М. Соколовського і Е. Фоміна «Мельник – чаклун, ошуканець і сват». При цьому вона славилася своїм виконанням партій Лізи в «Піковій дамі» П. Чайковського, Ярославни в «Князі Ігорі» О. Бородіна, Дездемони в «Отелло» Дж. Верді, донни Анни в «Дон Жуані» Моцарта.

Із перших кроків оперної діяльності Н. Кошиць виявила себе оригінальним інтерпретатором, із неповторним психологізмом трактування музичних творів та оперних образів. Звернемось до оперного репертуару, з яким Ніна Кошиць працювала в оперному сезоні 1913–1914 рр. У кінці сезону відновили, а практично поставили заново оперу Моцарта «Дон Жуан». Ніна Кошиць вивчила і виконала партію донни Анни в цій опері. Спектакль відбувся 24 вересня 1913 року: диригент Є. Плотніков, художник П. Кончаловський; співаки: М. Сперанський (бас) – Лепорелло, Є. Попова (сопрано) – Церлина, В. Дубинський – лірико-драматичний баритон, який виконував партію Дон Жуана. Сучасники згадували, що це була одна з найкращих його ролей. 14 січня 1914 року цей спектакль був повторений, але диригентом вже був Бруно Вальтер, у якого це були перші його зарубіжні гастролі, як симфонічного диригента. У цьому спектаклі Бруно Вальтер не тільки диригував, але й на фортепіано супроводжував речитативи. Склад співаків був майже той самий (тільки партію Лепорелло виконував В. Осіпов). «Ніби інша опера постала перед нами, ніби інші виконавці виступили на давно знайомих підмостках: так талант головного виконавця спаяв всіх в єдине ціле і дав кожному певну частку індивідуальної свободи, привів всю інтерпретацію до можливого за даних умов художньому цілому, яскраво забарвленому особистим розумінням диригента», – писали рецензенти московських газет [1, с. 143]. 18 жовтня 1913 року у театрі С. Зіміна відбулася прем'єра опери О. Глуховцева «Дні нашого життя», сюжет запозиче-

ний з п'єси Леоніда Андрєєва, лібрето М. Ларікова: диригент Є. Плотніков, художник П. Кончаловський, режисер П. Оленін (головний режисер опери С. Зіміна з 1907–1915 рр.); співаки: П. Скуба (лірико-драматичний тенор) – студент М. Глуховцев, С. Волгін – студент Блохін, В. Осіпов (бас) – студент Мішка, Є. Євгенєва (меццо-сопрано) – Євдокія Антонівна, М. Сперанський (бас) – Онуфрій, О. Борисенко (лірико-драматичний тенор) – Міронов Григорій Іванович. Головну роль Ольги Миколаївни (Оль-Оль) виконувала Ніна Кошиць. Спектакль мав успіх і йшов при аншлагах. На думку одного з рецензентів успіх полягав не в музиці, а пояснювався тим, що «Дні нашого життя» стала першою спробою втілити в опері сучасну Москву, а також було відомо, що брат композитора Глуховцева послужив прототипом для головного героя п'єси Л. Андрєєва. 16 січня 1914 року цей спектакль був повторений.

Сезон 1914–1915 рр. для Ніни Кошиць відкрився 20 вересня оперою «Капітанська дочка» Ц. Кюї: диригент Є. Плотніков, художник І. Федотов, режисер П. Оленін.

П. Марков у рецензії на цей спектакль звертає увагу на чудове виконання Н. Кошиць партії Марії Іванівни Миронової. «У акторки на причуд гарний голос, сценічна зовнішність і непогана гра» пише рецензент [6 с. 467].

У виставі брали участь співаки: С. Юдін (ліричний тенор) у ролі Гриньова, М. Сперанський (бас) – Пугачов, А. Хохлов (баритон) виконує роль Швабріна, в ролі Савельича – В. Люмінарський (бас), А. Кузін (бас) і К. Васенкова (сопрано) – типові старики Гриньови, партію Катерини II виконувала В. Петрова-Званцева (меццо-сопрано), М. Шувалов (бас) і Є. Євгенєва (меццо-сопрано) чудові у ролі Миронових. А вже 22 вересня 1914 року Н. Кошиць виконала роль Серпалетти у комедійній опері Робера Планкетта «Корневільські дзвони» (прем'єра), Гаспара співав М. Сперанський (бас).

Готуючись до відкриття нового сезону, С. Зімін, режисер П. Оленін і театральний художник Ф. Федоровський зробили чергову поїздку за кордон для кращого ознайомлення з репертуаром і сучасним станом оперних театрів у Європі. У Парижі вони слухали оперу Джакомо Пуччіні «Дівчина з заходу» (1910), бо постановка цієї опери була в репертуарному плані нового сезону. 2 жовтня 1914 року відбулася прем'єра опери Джакомо Пуччіні «Дівчина з заходу», диригент Є. Плотніков, режисер П. Оленін, де Н. Кошиць виконувала роль Мінні, С. Волгін (тенор) – роль Ніка, М. Бочаров (баритон) – роль Шерифа. При виконанні ролі Мінні в опері «Дівчина із заходу» Н. Кошиць поєднувала чудовий голос, музичність з драматично виразною грою.

13 жовтня 1914 року була поставлена опера П. Чайковського «Пікова дама», де Н. Кошиць чудово виконала партію Лізи. У цей же час творчий колектив театру розпочав роботу над поновленням опери «Жидовка» Фромантала Галеві. Спектакль відбувся 5 грудня 1914 року: диригент Є. Плотніков, режисер О. Івановський, художник І. Федотов; співаки: Н. Кошиць – Рахіль, І. Дигас (тенор) – Еліазар, К. Роговська (сопрано) – Євдокія, С. Юдін (ліричний тенор)

– партія Леопольда, К. Запорожець (бас-профундо) – кардинал де Бронї, Руджієро – О. Хохлов (баритон).

1 лютого 1915 року спектакль був повторений. Саме на цю виставу П. Марков написав рецензію: «Пречудова Н. П. Кошиць. Це дивно талановита артистка. У ній щасливо поєднувалися винятковий голос, дуже великий сценічний талант і вроджена музикальність. Усі ці якості з новою силою позначилися в гарному виконанні партії Рахілі, проведеної з великим, прямо-таки трагічним підйомом» [там само, с. 532].

Відкриття великопісного сезону відбулося 9 лютого 1915 року прем'єрою комічної опери М. Соколовського (оркестровка Е. Букке, постановка П. Оленіна) «Мельник – чаклун, ошуканець і сват»: диригент З. Коган, художник І. Малютін; співаки Н. Кошиць – Анюта, Є. Євгенєва (меццо-сопрано) – Фетинья, В. Любомирський (бас), Ю. Кипаренко-Доманський (драматичний тенор) – Філімон.

17 лютого 1915 року у театрі прозвучала опера М. Іпполітова-Іванова «Руфь»: диригент Ю. Славінський, постановка П. Оленіна, декорації О. Матеріна; співаки: К. Васенкова (контральто) – Ноємін, Е. Попова (сопрано) – Орфа, В. Дамаєв (лірико-драматичний тенор) – Рувим, М. Бочаров (бас-баритон) – Вооз, А. Кузін (бас) – Семмей, Є. Кипаренко-Доманський (драматичний тенор) – Жнець.

Партію Руфі виконувала Н. Кошиць. «...партія самої Руфі зовсім млява і в лібрето, і в музиці. Але талант Н. П. Кошиць, прекрасної акторки, зумів оживити цей образ. Співачка вклала і у виконання, і у спів багато щирого і ніжного почуття. Весь образ Руфі у її виконанні м'який і світлий. До того ж багатий голос Н. П. Кошиць звучав чудово, демонструючи тембрально-збагачене звучання партії» [там само, с. 535].

13 листопада 1915 року відбулася прем'єра опери пісні О. Оленіна «Кудеяр»: диригент Є. Плотніков, режисер Є. Комісаржевський, художник О. Моторін, за ескізами В. Полєнова; співаки: Н. Кошиць – роль Насті, Ю. Кипаренко-Доманський (драматичний тенор) – партія Кудеяра, М. Сперанський (бас), – партія Лаїша. У 1915 році Н. Кошиць виконала партію Коханої у прем'єрній виставі «Син Землі» (по Г. Гофмансталу) диригента К. Канкаровича театру С. Зіміна.

6 вересня 1916 року оперою П. Чайковського «Євгеній Онегін» відкрився сезон 1916–1917 років. Н. Кошиць, як завжди чудово виконала партію Тетяни, її партнерами були П. Тихонов (бас) – Гремін, К. Васенкова (контральто) – Ольга, С. Юдін (ліричний тенор) – Ленський, М. Шувалов (баритон) – Онегін.

11 листопада 1916 року відбулася прем'єра опери «Клара Міліч» А. Кастальського до 35-річчя з дня смерті Кадміної. Опера написана за мотивами останнього твору І. Тургенєва. Диригент Є. Плотніков, режисер Ф. Комісаржевський, художник О. Моторін; співаки: П. Холодков (баритон) – Аратов, Є. Євгенєва (сопрано) – Платоніда Іванівна, В. Кніпер-Нардов (тенор) – Купфер, Н. Кошиць – Клара Міліч. У центрі вистави, за загальним визнанням рецензентів, була виконавиця головній ролі Н. Кошиць. Повна прихованої сили, з нерухомим похмурим поглядом героїня Кошиць була

яскравою, привабливою і зворушливою; радувала різноманітність її фразування, вокальна майстерність співачки.

Енгель у рецензії на оперу А. Кастальського підкреслює, що Н. П. Кошиць не тільки чудово виконала партію Клари, а й створили сильний, трагічний образ героїні [11, с. 445]. Характеризуючи виконавський стиль співачки, П. Марков у своїх спогадах відзначав: «Вона мала чудове лірико-драматичне сопрано абсолютно незвичного, хвилюючого, гарячого тембру. Статна, з виразним рухомим обличчя, вона досягла своїх вершин у «Кларі Міліч» А. Д. Кастальського [6, с. 341]. У листі до Х. Гроздова А. Кастальський писав: «Постановкою опери Зіміна я дуже задоволений, а виконавиця головної ролі Н. П. Кошиць прямо таки чудова. Це саме та Клара Міліч, про яку я думав» [4, с. 111].

Перший виступ Н. Кошиць відбувся 8 жовтня 1916 року у першому абонементі (XIV сезон) «Концертів О. І. Зілоті», де співачка виконала пісню Войслави з опери-балета «Млада» М. Римського-Корсакова, та арію «О не рьдай, мой Паоло» з опери «Франческа да Риміні» С. Рахманінова.

У вересні 1917 року у театрі Московської Ради робочих депутатів (опера Зіміна) відбулося виконання опери С. Танєєва «Орестая». Спектакль був вирішений як стилізація давньогрецької трагедії – без зависи, з оркестрою і жертвником на ній. Диригент вистави Ю. Славінський, режисер Ф. Комісаржевський, художник Ф. Федоровський; співаки: А. Тихонова (меццо-сопрано) – Клітемнестра, Н. Кошиць (сопрано) – Електра, В. Трубін (бас) – Агамемнон, П. Холодков (баритон) – Егіст, В. Дамаєв (тенор) – Орест, другий виконавець ролі Ореста Є. Кіпаренко.

Кульмінаційним пунктом раннього періоду творчості Н. Кошиць стали п'ять концертів в ансамблі з С. Рахманіновим у жовтні 1916 – січні 1917 роках в Москві (24 жовтня 1916 р.), Петрограді (30 жовтня і 2 грудня 1916 р.), Харкові (17 грудня 1916 р. у Харкові у залі Комерційного клубу), Києві (20 січня 1917 р., де вперше були виконані Романси ор. 38).

Під враженням від почутих рахманіновських романсів ор. 38 на тексти поетів-символістів у виконанні Н. Кошиць, у С. Прокоф'єва виник задум вокального циклу. Тоді ж Прокоф'євим були створені «П'ять віршів» ор. 27 на слова Анни Ахматової. Цей цикл романсів ор. 27 створювався композитором для Н. Кошиць.

Намагаючись сприяти американській кар'єрі Н. Кошиць, С. Прокоф'єв познайомив її в 1920 році зі своїм менеджером Фітцхью Хеншелем. «Дорога Ніна, посилаю тобі контракт від Haensel & Jones, моїх імпресарію, – писав він їй ще в 1920 з Нью-Йорка в Тифліс, ... рекомендую тобі їх як людей, безумовно, чесних і бездоганних джентльменів, які тебе не вичавлюватимуть. Контракт я перевірів, він цілком хороший, відсотки нормальні і навіть нижче норми» [7, с. 61].

А вже 26 жовтня 1920 року, Сергій Прокоф'єв, зустрівся Н. Кошиць, яка спускалася по трапу з палуби океанського лайнера Раппонія, що пришвартовувався в порту Нью-Йорка. Н. Кошиць залишилася в Нью-Йорку під опікою Фіцхью Хензеля. У тому ж 1920-му Ніна Павлівна увійшла до скла-

ду оперної асоціації (Chicago Opera Association) Чикаго. З 1921 року її кар'єра в Америці різко пішла вгору. Дебют в Америці відбувся завдяки допомозі керівника симфонічного оркестру в Детройті, диригента і піаніста російського походження О. Габриловича. Влаштувавшись в Америці, в 1918 році він був призначений музичним директором Детройтського симфонічного оркестру.

У 1921 році Н. Кошиць уперше виступила в США на концерті Детройтського оркестру. Вона двічі виступала в Клівленді і сім разів в Нью-Йорку – її виступ у Таун-хол з церковним хором отримав позитивні відгуки в пресі. Крім того, їй надходили запрошення від найзнаменитіших і найбагатших родин Нью-Йорка – Астор і Вандербільт, які звертались до неї з проханням виступити на приватних раутах у їхніх садибах. У цей же час С. Прокоф'єв написав цикл пісень без слів, для голосу з фортепіано, ор. 35 і присвятив їх Ніні Кошиць.

Коли у кінці 1921 року, нарешті, повинна була відбуватися прем'єра опери «Любов до трьох апельсинів», Сергій Прокоф'єв представив співачку Мері Гарден директору оперного театру Чикаго, яка була у захваті від її співу і доручила їй партію Fata Morgana. Н. Кошиць блискуче вপরалася з партією, ставши учасницею першого виконання опери С. Прокоф'єва «Любов до трьох апельсинів» (опера в чотирьох діях (ор. 33), створена С. Прокоф'євим за власним лібрето у 1919 році. Прем'єра твору відбулася у Чиказькій опері 30 грудня 1921 році під керівництвом автора).

Цікавою є історія виникнення цього задуму. Коли у 1914 році у Петрограді в журналі «Любов до трьох апельсинів» (№ 1), що видавався В. Мейєрхольдом, був надрукований дивертисмент К. Вогак, В. Мейєрхольда і В. Соловійова на сюжет однойменної казки К. Гоцці, С. Прокоф'єв зацікавився ним і за його текстом створив лібрето опери.

У прем'єрі у Чикаго «Трьох апельсинів», крім Ніни Кошиць, брав участь російський співак Георгій Бакланов, художник Борис Анисфельд, з оркестром працював перед прем'єрою диригент Олександр Смолленс (Smallens), який провів також усі спектаклі, які виконувалися після прем'єри. 14 лютого 1922 року на сцені Манхеттенського Оперного будинку відбувся єдиний спектакль «Трьох апельсинів» у Нью-Йорку. Диригував сам Прокоф'єв.

На початку 1922 року в Чикаго Ніна Кошиць зустріла Олю Копачук, співачку з хору О. Кошиця, яка приїхала в Америку до свого чоловіка. Вона розповіла про тяжку ситуацію у хорі, і Н. Кошиць повідомила імпресарію Макса Рабінова, де в цей час перебував хор О. Кошиця.

З'ясувалося, що Рабінов, через свого агента вже шукав їх у Парижі, щоб запросити до Америки. Незабаром Макс Рабінов виїхав до Європи, і в Берліні зустрівся з О. Кошицем, щоб підписати контракт на гастрольну поїздку хору по Америці і Мексиці. 20 вересня 1922 року на причалі Нью-Йорку Макс Рабінов з дружиною і Ніна Кошиць зустрічали Український Національний хор. Ніна Кошиць також підписала контракт з Рабіновим, уже як солістка цього хору. З 5 жовтня 1922 року, коли відбувся перший концерт у залі

«Carnegie Hall», і до 15 березня 1923 року, коли завершився сезон, Ніна Павлівна їздила по всій Америці і Мексиці, співаючи українські пісні.

Так, 1 грудня 1922 року у Литл-Рок О. Кошиць пише: «Сьогодні співала Ніна Кошиць «Плавай, лебедоньку» К. Стеценка, співала добре» [5, с. 305].

Після США та Мексики – з 9 червня по 26 листопада 1923 року Н. Кошиць здійснює другу гастрольну поїздку з хором Олександра Антоновича Кошиця вже до Південної Америки: Аргентина, Бразилія, Уругвай, Тринідад, Куба. Під час гастролей Американським континентом хором було здійснено близько 900 (!) концертів.

Ось що згадує Ніна Павлівна про ці гастролі у 1965 році: «...Після сезону в Чикаго я підписала контракт з Максом Рабіновим на поїздку по всій Північній і Південній Америці та Мексиці з Українським Національним хором під керівництвом мого дядька Олександра Антоновича Кошиця. Робота була нелегка, доводилося співати по три і чотири рази на тиждень. Хор виконував українські пісні. Співали пречудово. Тоді я познайомилась з теперішнім моїм чоловіком Гаврилом Федоровичем Леонівим, з яким живу і щаслива. Він був солістом у Хорі Кошиця і мав незвичайної краси голос (тенор)...» [3, с. 160].

У 1924 році Н. Кошиць запросили виступити на сцені театру «Colon» у Буенос-Айресі (Аргентина). Із величезним успіхом співачка виконала партії Марини з опери «Борис Годунов» М. Мусоргського, Лізи з опери «Пікова дама» П. Чайковського, Олени Троянської з опери «Мефістофель» Арріго Бойто, Ярославни з опери «Князь Ігор» О. Бородіна. Ці спектаклі були повторені у Ріо-де-Жанейро, Сан Паоло і Монтевідео. Її партнерами у виставах були Сигізмунд Залевський (баритон), Капітон Запорожець (бас), Степан Білина-Скупецкий (тенор) та ін.

Із середини 1920-х років вона виступає в оперних театрах Парижа («Гранд-Опера», 1925, 1927), Брюсселя, Амстердама, Риги, Вільно (нині Вільнюс), Стокгольма. У цей час у Парижі Н. Кошиць зустрілася з однією з видатніших співачок попереднього покоління Ф. Литвин і почала брати у неї уроки співу. Вийшовши на пенсію, Литвин викладала в Американській консерваторії у Фонтенбло (American Conservatory, Fontainebleau).

Надзвичайно швидко співачка здобуває популярність у музичному світі Америки. Її запрошували для участі в симфонічних концертах кращі оркестри США – філадельфійський (тоді керований Л. Стоковським), бостонський – С. Кусевицького. Із симфонічним оркестром Бостона (Boston Symphony Orchestra) Н. Кошиць виступала лише одного разу – у сезоні 1927–1928 року, вона заспівала під орудою С. Кусевицького арію Ярославни з опери Бородіна «Князь Ігор» і брала участь у виконанні Псалму XLVII Флорана Шмитта ор. 38 для сопрано, хору, оркестру та органу (10–11 лютого 1928 р.).

14 червня 1928 року у заключному паризькому сезоні Сергія Кусевицького прозвучав фрагмент другої дії опери «Вогняний ангел» з Ніною Кошиць у партії Ренати. Це

концертне виконання опери С. Прокоф'єва стало єдиним у житті композитора (опера «Вогняний янгол» у п'яти діях на власне лібрето композитора за однойменним романом В. Брюсова ор. 37 була задумана С. Прокоф'євим ще в 1919 році, а завершена тільки в 1927 році).

Прем'єра опери відбулася лише в 1955 році вже після смерті композитора у Венеції, – театри довго не наважувалися на постановку цього твору, пронизаного пристрастю й окультизмом. Деякі найважливіші епізоди опери, хоча і беруть початок у романі Брюсова, у рівній мірі натхненні Н. Кошиць, наприклад, другий акт «Вогняного ангела», який розпочинається зі сцени де Ренат і Рупрехт здійснювали магичні ритуали. Уже в липні 1921 року Прокоф'єв писав Елеонорі Пані, що намітив Кошиць на роль «головної відьми в моїй опері», тобто знак паритету між Ніною і Ренатою був поставлений. У Прокоф'єва під час написання опери «Вогняний ангел» був власний досвід спілкування з демонами на зразок тих, що переслідували бідну Ренату. Як відомо, Ніна Кошиць захоплювалася спіритизмом і, подібно до Ренати, чула «таємничі стуки». Наскільки серйозно сприймав це композитор, – загадка. Він із здивуванням помічав, що романси, що нібито надиктуються їй «духом» під час сеансів, різко відрізняються від колишніх її композиторських опусів.

У кінці 1930-х років Н. Кошиць оселилася в Голлівуді. І тут несподівано в її життя ввірвалося кіно. Вона знялася разом зі знаменитим французьким актором Шарлем Буайе у фільмі «Алжир». У 1940-х роках співачка вже виступала мало. У 1942 році вона відкрила музичний салон в Лагуна-Біч і викладала співи. Серед її учнів: Марлен Дитріх, Енн Бліт і Клодетт Кольбер та її дочка – Марина Кошиць, яка стала неабиякою співачкою, яка згодом була задіяна у легендарному фільмі «Великий Карузо».

Померла Ніна Павлівна Кошиць 14 травня 1965 року в Санта-Анна (Каліфорнія, США).

Кращим документом, що зберіг у якійсь мірі мистецтво Н. Кошиць, є її аудіозаписи. Найранніші з них зроблені у Києві 1913–1914 роках компанією «Екстрафон» і випущені в престижній серії платівок під маркою «Артистотипія». На початку 1914 року в Москві голос Н. Кошиць записала німецька фірма «Века» – це найрідкісніші пластинки співачки, до Першої світової війни їх встигло вийти у світ зовсім мало. У 1922 і 1923 роках в США Н. Кошиць записувалася на фірмі «Branswick». У 1928 і 1929 роках були зроблені кращі, по сумі технічних і художніх якостей, записи видатної співачки. У Кемпдені (США) декілька платівок записала компанія «Victor». З дублікатів матриць в Європі ці диски випускала знаменита компанія «Gramophone» (марка «His Masters Voice»). В Інтернеті можна знайти записи арій із опер, які були зроблені цими фірмами: арія Марини Мнішек з опери «Борис Годунов» М. Мусоргського, арія Парасі з опери «Сорочинський ярмарок» М. Мусоргського, арія Ярославни з опери «Князь Ігор» О. Бородіна, арія Тамари з опери «Демон» А. Рубінштейна, арія Купави з опери «Снігуронька» М. Римського-Корсакова, арія Волхови з опери

«Садко» М. Римського-Корсакова, арія Дездемони з опери «Отелло» Дж. Верді, арія Недди з опери «Паяци» Руджеро Леонкавалло, арія Мімі з опери «Богема» Дж. Пуччіні, арія Тоски з опери «Тоска» Дж. Пуччіні, арія Лізи з опери «Пікова дама» та арія Куми з опери «Чародійка» П. Чайковського, пісня Наталки «Віють вітри, віють буйні» з опери «Наталка Полтавка» М. Лисенка.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, є підстави стверджувати, що творчість Ніни Павлівни Кошиць інспірована активним мистецьким життям у співпраці з оперними диригентами, професійними оперними співаками та композиторами, формувалась у поєднанні здобутків вокальної педагогіки та виконавства, отриманих від Умберто Мазетті (італійська вокальна школа) та уроків у Фелії Литвін (французька школи сценічного мистецтва), є переконливим втіленням успішності синтезу методичних напрацювань у галузі вокальної техніки та мистецтва інтерпретації, трактованих яскравою і творчою особистістю, збагаченої потужним виконавським досвідом сценічного та камерно-вокального мистецтва. Ніна Павлівна була тонким освіченим музикантом. Прекрасно володіючи фортепіано, вона бездоганно читала з листа, дуже глибоко сприймала і відчувала музику і приголомшливо швидко вчила партії, оригінальний інтерпретатор, з неповторним психологізмом трактування образів, у своїх виступах

поєднувала аристократизм, виважену емоційність, глибоке розуміння стилістики епохи та конкретного авторського задуму, повагу до тексту, тонку власну інтерпретацію.

📖 Список використаних джерел

1. Боровский В. Московская опера С. И. Зимины. Москва: Сов. композитор, 1977. 174 с.
2. Воспоминания о С. В. Рахманинове / сост.-ред., автор вступ. ст., комментарии З. А. Апетян. Москва: Сов. композитор, 1980. 573 с.
3. Головащенко М. І. Феномен Олександра Кошиця. Київ: Музична Україна, 2007. 588 с.
4. Кастальский А. Статьи, материалы, воспоминания, переписка. Москва: Знак, 2007, 1032 с. (Русская духовная музыка в документах и материалах; Т. V).
5. Кошиць О. А. З піснею через світ. Київ: Книга роду, 2008. 432 с.
6. Марков П. А. Книга воспоминаний / предисл. А. О. Степановой, общ. ред. О. М. Фельдмана, послесл. А. А. Михайловой. Москва: Искусство, 1983. 607 с.
7. Моррисон Саймон. Лина и Сергей Прокофьевы. Москва: Изд-во Центрполиграф, 2014. 384 с.
8. Музыкальная энциклопедия: Кошиц Нина Павловна // Т. 3: Корто – Окталь / Гл. ред. Ю. В. Келдыш. Москва: Советская энциклопедия и Советский композитор, 1973–1982. С. 23.
9. Пархоменко Л. Кошиць Павло Олександрович. *Енциклопедія історії України*: Т. 5: Кон – Кю / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Ін-т історії України. Київ: Наук. думка, 2008. 568 с.
10. Федякин С. Р. Рахманинов. Москва: Молодая гвардия, 2014. 478 с.
11. Энгель Ю. Д. Глазами современника: Избранные статьи о русской музыке. 1898–1918 / сост.-ред., автор вступ. ст., комментарии И. Ф. Кунина. Москва: Сов. композитор, 1971. 524 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 03.03.2018

Тилик І. В., Комаренко Н. М. Творческая личность Н. П. Кошиц в контексте исполнительской специфики вокально-оперного искусства.

Ⓐ *Раскрываются этапы творческой деятельности выдающейся оперной певицы начала XX века Н. П. Кошиц (1894–1965) в контексте исполнительской специфики вокально-оперного искусства. В исследовании рассматриваются основы формирования оперного профессионализма Нины Кошиц на основе синтеза методических разработок разных вокальных школ. Значительное внимание в публикации уделено выявлению важнейших факторов, которые повлияли на процесс становления оперной певицы и её восхождения к вершинам исполнительского мастерства. Проведенный анализ даёт основание отнести Н. П. Кошиц к числу выдающихся музыкантов первой половины XX века.*

Ключевые слова: творческая личность Нины Кошиц; исполнительская семантика; вокально-оперная техника; художественная образность.

Tylyk Ihor, Komarenko Natalia. Creative Personality of N. P. Koshetz in the Context of Performance Specifics of Vocal and Opera Art.

Ⓐ *The paper is devoted to the stages of creative activity of outstanding opera singer of the first half of twentieth century, N.P. Koshetz (1894–1965), in context of performance specifics of vocal and opera art. Considerable attention in the publication is paid to identification of the most important factors that influenced the process of formation of the opera singer and her way on the top of performance mastery. The analysis carried out in the paper gives us grounds to think about N. P. Koshetz as one among outstanding musicians of the first half of twentieth century.*

Key words: creative personality Nina Koshetz; performing semantics; vocal and opera technique; artistic imagery



УДК 796.288

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1\(184\)-79-82](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2019-1(184)-79-82)



Северюк Н. П.

Циповяз А. Т.

Коваль С. С.

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-6788-3093>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-9040-871X>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-5178-1332>

ГОРОДОШНЫЙ СПОРТ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

А Показаны пути формирования и дальнейшего развития городошного спорта. С распадом СССР начали проводиться чемпионаты Европы, а затем и чемпионаты Мира. С 2005 года в городки начали играть и участвовать в соревнованиях женщины. Наряду с игрой в классические городки, появились финские и еврогородки, совершенствовались правила соревнований и методики подготовки спортсменов. Рассматриваются вопросы дальнейшего улучшения качества проведения соревнований, совершенствования инвентаря для игры в городки, привлечение к занятиям городошным спортом как можно большее количество детей и зрителей (болельщиков).

Ключевые слова: городошный спорт; биты; городки; инвентарь; площадка для игры; правила игры (соревнований)

Актуальность проблемы. Городки – это в первую очередь неотъемлемая и важная часть нашей культуры. И, к сожалению, в наши дни встречаются люди, которые до сих пор задаются вопросом: А что это такое – городки? По мнению филологов, городками игра была названа именно из-за применяемых в ней кругов или четырёхугольников, которые и в других русских играх также называются городками или городками. Можно предположить, что название игры связано с представлением о штурме крепости или города, на это указывают употреблявшиеся в ней термины и выражения. Если от удара биты первая чурка вылетала за пределы круга или четырёхугольника, то это называлось «розжигом», «город» считался «зажжённым», а те игроки, которые первыми начинали метать биты, назывались «зажигающими» [3].

Распространившись по всем губерниям Российской империи, игра эта обрела в народе самые разные названия. В средней полосе России, в Омской и Тобольской губерниях, её называли «рюхами», «чухами» или «чушками», в Вятской губернии – «деревянными бабками», в Черниговской губернии «кеглями» или «поросятами», в Херсонской губернии «скраклями», в Кубанской области – «клетками». Всё же, наиболее часто эту игру называли «городками» [2].

Анализ существующих исследований и публикаций. Говоря о происхождении игры в городки, нужно иметь в виду, какими историческими документами мы располагаем. Самые ранние из них – это цветные гравюры, содержащиеся в различных западноевропейских изданиях и сопровождаемые коротким описанием, относятся к началу XIX века. Поэтому возникновение игры в городки следует отнести к середине или даже к началу XVIII века. Эта

игра зародилась в быту простого народа и распространилась как среди крестьянства, так и среди городских жителей [3]. По-разному интерпретируется возникновение этой увлекательной игры, но достоверным есть тот факт, что эта игра имела военно-прикладное значение в глубоком прошлом [6].

Интересно, что финно-угорские народы также считали игру в городки своей национальной игрой, что и неудивительно потому, что достоверные исторические исследования свидетельствуют о происхождении россиян от финно-угорских народностей. У финнов и карелов эта игра называется куукка, а у ингерманланцев – рорри («попы»). Эта игра и по сей день довольно популярна в Финляндии и в Ингерии (территории, входящей ныне в Санкт-Петербургскую область). Правила игры те же самые, хотя финские чурки заметно отличаются от русских: они более низкие и довольно толстые [1].

Первые, упоминая об этой игре, корнями уходят в прошлое, а именно с древней Руси, и возвращаются обратно в виде былин, песен, поговорок и даже легенд. Эту игру можно считать самой первой из появившихся на Руси [4; 5]. В историческом романе А. Н. Толстого «Князь Серебряный», городки изображены как главная забава бояра Ивана Грозного: «Как бывало, начнут ребята в городки играть, беда той стороне, что супротив тебя!».

Уже в XIX веке в Руси эта игра стала самым настоящим делом знати и считалась не просто увлечением, а входила в круг оздоровительных программ и повсеместно рекомендовалась врачами во многих семьях [3].

С образованием Советского Союза игра в городки стала популярна и в союзных республиках. Советская власть

придала игре в городки официальный статус и 20 августа 1923 года были утверждены «Единые правила игры в городки», составленные методистом физической культуры С. В. Сысоевым. Этот день и считается днём рождения городошного спорта [3]. В Украине и Белоруссии, где данная игра также имела глубокие исторические корни, она стала весьма популярной. Играли дети и взрослые во дворах, школах, домах отдыха, санаториях, предприятиях и на специальных спортивных сооружениях. Следует подчеркнуть, что на украинской земле (в г. Донецке) в 1936 году прошел первый чемпионат СССР по городкам.

Нерешённые проблемы. Игра в городки постоянно совершенствовалась. На сегодняшний день имеется три вида городошного спорта: классические городки (игра битами с металлическими втулками), еврогородки (игра битами из полимерной трубы) и игра финскими битами (игра деревянными битами), которые по форме и размерам отличаются от классических и евробит. В связи с наличием трёх видов игры разными битами программа соревнований дополнилась новым видом – городошное троеборье. Проводятся личные соревнования, в которых участник в течение трёх дней играет разными битами.

В связи с этим возникают проблемы с покрытиями городошных площадок и весом, применяемых бит.

Цель работы состоит в том, чтобы показать исторические корни возникновения игры в городошный спорт, её эволюционное становление и усовершенствование на современном этапе развития.

Изложение основного материала исследования. Городки – атлетический вид спорта, где необходимо проявлять физические и морально-волевые качества, чтобы битой выбивать городошные фигуры из города. Суть игры состоит в выполнении бросков биты по определённым фигурам с целью выбивания из «города» как можно меньшим количеством бит [7]. Нужен большой, кропотливый труд и годы тренировок для того, чтобы сильными и меткими бросками «снимать» фигуру за фигурой из «квадрата». На пути рациональной, мастерской игры возникают разные осложнения: штрафной бросок, разные сложные комбинации городков после неточного броска биты, тактика соперника, которая создаёт сложные психологические моменты, поэтому для достижения высоких результатов необходимо иметь рациональную и хорошо отработанную технику броска [7; 8].

Сегодня популярность городков можно объяснить не только тем, что эта игра есть отличным средством оздоровления, а и тем, что она доступна для людей разного возраста и подготовки, а также может с успехом применяться как средство физической реабилитации людей, которые имеют отклонения в состоянии здоровья [6; 8].

Городошный спорт стал популярен потому, что он азартен, увлекателен и доступен для людей любого возраста. От играющих требуется не только физическая сила (хотя она не лишняя), а прежде всего хорошая координация движений, смекалка, и разносторонняя подготовленность.

Городки, как и любая другая увлекательная игра, прежде всего, интересна детям, подросткам, молодёжи. Представление о том, что городки – спорт для пенсионеров, совершенно ошибочно. Пенсионеры очень любят городки и играют до глубокой старости. Но большинство занимающихся городошным спортом в национальных федерациях, где нормально поставлена работа, – дети и молодёжь.

В городках необходимо обратить внимание на три параметра физической подготовленности:

- состояние здоровья спортсмена (устойчивость организма к неблагоприятным факторам окружающей среды);
- антропометрические характеристики (размеры, пропорции и конституционные особенности);
- показатели кондиционных возможностей (скоростно-силовые качества).

Жизнь и деятельность спортсменов-городошников в определённом возрастном периоде полностью подчинена интересам спорта. Этим обусловлен и образ жизни. Видимо правомерно утверждать, что основную ценность многолетних занятий спортом составляет приобретение ярко выраженной пообности преодолеть трудности.

Результаты исследований. Наши исследования были проведены среди тренеров и действующих спортсменов, входящих в состав сборных команд стран: России, Беларуси, Украины, Израиля, Киргизстана, Германии и Эстонии в 2017 году на чемпионате Мира в г. Карлсруэ (Германия) и «Открытого кубка республики Беларусь» в г. Молодечно, методом анкетирования.

Всего в опросе приняли участие 45 мужчин и 18 женщин. Среди них 5 заслуженных мастеров спорта, 44 мастера спорта, 4 кандидата в мастера спорта, 3 спортсмена первого и второго разрядов, 7 без спортивных разрядов (в Германии разряды не присваивают).

По вопросу проведения соревнований участники опроса высказали (внесли) следующие предложения:

- внедрить видеофиксацию (выбиты или не выбиты городки);
- ввести электронное определение штрафа;
- расширить список дисциплин и систем проведения соревнований;
- сократить количество партий в командных соревнованиях;
- для женщин ввести игру с кона.

Что касается вопроса усовершенствования покрытия городошных площадок и инвентаря, были внесены следующие предложения:

- усовершенствовать покрытие игрового поля по отношению к деформации и шуму;
- предлагается изготовить сборную евробиту: ручки, вставки, втулки (толщиной более 2 мм) и полимерный комель (концевой стакан);
- ограничить вес биты для мужчин, юношей и детей высказались 16 опрошенных чел. (35,5%), в виде трёх

разных предложений; чтобы вес классических бит для мужчин ограничить: не более 2,5 кг, 3 кг и 3,5 кг), а для женщин снять ограничение веса классических бит (в основном представители России – 13 чел. (28,8%). Большинство считают, что вес бит для женщин должен быть ограниченным.

По проведению судейства соревнований предложено:

- соревнования должны судить квалифицированные судьи;
- судьи должны быть одеты в единую форму одежды;
- к судейству допускать судей прошедших семинар и сдавших зачёт перед началом соревнований.

В вопросе организации проведения соревнований предложено:

- улучшить информационное освещение соревнований (телевидение, радио, пресса), особенно местных и международных;
- ввести online-трансляцию соревнований с хорошим комментатором, который доступно объяснит правила, игровые ситуации и положение команд в ходе соревнований, чем заинтересует зрителей.

В ходе анкетирования нам удалось определить средние параметры классических бит для игры в еврогородки, которыми играли участники соревнований (табл. 1):

Таблица 1

Параметры классических и еврогородковых бит в международных соревнованиях

№ п/п	Параметры	Классические городки		Еврогородки	
		Мужчины	Женщины	Мужчины	Женщины
1.	Вес	2951 г	2225 г	1910 г	1890 г
2.	Длина	989 мм	978 мм	989 мм	983 мм
3.	Центровка	384 мм	402 мм	425 мм	428 мм
4.	Стойка (кон – мужчины, полукон – женщины)	1502 мм	2757 мм	1668 мм	2618 мм

Результаты анкетирования показали, что большинство мужчин играют классическими битами с центровкой от 320 до 390 мм. И этот показатель составляет 76,2% (в основном те спортсмены, у кого вес биты от 3000 г до 4250 г), а с центровкой больше 400 мм – всего 23,8%. У женщин наоборот, большинство из них играет битами с центровкой 400 мм и выше – 87,5% и только 12,5% с центровкой 390 мм. Женские классические биты короче на 11 мм, а для еврогородков на 6 мм по сравнению с мужскими.

Надеемся, что проведённые нами исследования среди ведущих тренеров и спортсменов мира и полученная нами информация, окажет положительное влияние на дальнейшее развитие городошного спорта в странах, входящих в МФГС (международная федерация городошного спорта). Материалы нашего исследования окажут существенную помощь тренерам, которые работают в нашей стране не только в подготовке спортсменов высокой квалификации, но и в их повседневной работе.

Выводы. Анализ литературных источников о возникновении и развитии городошного спорта позволяет сделать следующие выводы:

- игра в городки зародилась еще в середине XVIII века, но подлинно народной стала в середине прошлого века на территории России, Украины, Белоруссии и Финляндии;
- городошный спорт считается отличным средством оздоровления, физической подготовки, а в последние годы применяется как средство реабилитации людей, имеющих отклонения не только в физическом, но и в психологическом понимании;
- анализ результатов анкетирования лучших тренеров и спортсменов-городошников мира и наш многолетний опыт работы с мастерами городошного спорта относитель-

но усовершенствования этой игры показал, что необходимо в практику внедрять следующее: совершенствовать покрытия городковых площадок и инвентаря, в частности, уменьшить вес классических бит для всех возрастных категорий спортсменов, ввести электронный штраф и видеофиксацию выбивания городков, вернуть штрафной городок на прежнее место в еврогородках, ограничить вес классических бит до среднестатистических показателей – 2300 г для женщин;

- судейство соревнований должно осуществляться квалифицированными судьями, – одетыми в единую форму одежды и прошедшими подготовку на семинарах и тренингах;
- информационное освещение соревнований необходимо улучшить за счёт местной рекламы, показом на телевидении, вещанию по радио и в прессе.

Дальнейшие исследования развития городошного спорта необходимо направить на усовершенствование программ учебно-тренировочных занятий в детско-юношеских спортивных школах (особенно улучшить теоретическую часть подготовки), оздоровительное влияние на организм человека и увеличение функциональных возможностей, занимающихся городошным спортом.

Список использованных источников

1. Бізін В. П., Севрюк М. П., Ціпов'яз А. Фінські городки. *Інноваційні технології в галузі фізичного виховання, спорту, рекреації та валеології*: електрон. зб. наук. праць VII Міжнародної (інтернет) наук.-метод. конференції. Харків: Акад. ВВ МВС України, 2013. Вип. 7. С. 38–42.
2. Євтушенко В. Г. Городки: перші кроки: метод. реком. щодо навчання й удосконалення техніки кидка в городках. Харків: Соціальний прогрес, 2002. 29 с.
3. Лоза М. Новое поколение пишет о городках. *Городки*. Официальное издание федерации городошного спорта России. Москва, 2017. № 4 (6). С. 42.

4. Никитин Н. Городки: рожд`нная народом современная спортивная игра. Мурманск, 1990.
5. Покровский Е. Детские игры преимущественно русские в связи с историей, этнографией, педагогией и гигиеной. Москва, 1895. 316 с.
6. Севрюк М., Ціпов'яз А. Вплив занять городковим спортом на здоров'я людини. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: наук. монографія / за ред. проф. С. С. Єрмакова. Харків: ХДАДМ(ХХП), 2006. С. 92–97.
7. Севрюк М. П., Ціпов'яз А. Т. Городковий спорт: від початківця до зрілого майстра: навч. посіб. для студ. вищих навч. заклад. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2006. 148 с.
8. Ціпов'яз А. Т., Севрюк М. П., Кудряшова Т. І. Особливості методики тренувань у городковому спорті. *Імідж сучасного педагога*. 2016. № 2. С. 70–72.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 14.01.2019

Севрюк М. П., Ціпов'яз А. Т., Коваль С. С. Городковий спорт на сучасному етапі розвитку й удосконалення.

Ⓐ Показані шляхи формування і подальшого розвитку городкового спорту. Із розпадом Радянського Союзу почали проводитися чемпіонати Європи, а потім й чемпіонати Світу. Поряд із грою в класичні городки, виникли фінські та єврогородки, вдосконалювалися правила змагань і методика підготовки спортсменів. Розглядаються питання подальшого покращення якості проведення змагань, удосконалення спортивного інвентарю для гри в городки, залучення до занять городковим спортом якомога більшої кількості дітей і глядачів (вболівальників).

Ключові слова: городковий спорт; біти; городки; інвентар; площадка для гри; правила гри (змагань)

Sevryuk Nikolay, Tsipovyaz Anatoly, Koval Svetlana. Gorodny sport at the present stage of development and improvement.

Ⓐ The article shows the ways of formation and further development of gorodki sport. Since the collapse of the USSR, the European championships and, later, the World Championships have been started. Since 2005 women have been started to play gorodki and participate in competitions. Along with the classical gorodki, Finnish and European gorodki appeared, competition rules and methods of training athletes were improved. The issues of further improving the quality of the competitions, improving the inventory for playing gorodki, attracting as many children and spectators (fans) as possible to the gorodki sport are considered.

Key words: gorodki sport; bats; gorodki; sport equipment; playground; rules of the game (competitions)



- 1. Водолазська Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
- 2. Гобдич Микола Миколайович**, викладач кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, художній керівник муніципального хору «Київ», народний артист України, заслужений діяч мистецтв України, лауреат Національної премії України імені Тараса Шевченка
- 3. Давидченко Інна Дмитрівна**, керівник навчального відділу, викладач кафедри української лінгвістики, літератури та методики навчання КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
- 4. Дяченко Алла Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри промислового дизайну і комп'ютерних технологій Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука
- 5. Закрасняна Жанна Миколаївна**, старший викладач кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 6. Зеленська Людмила Дмитрівна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
- 7. Коваль Світлана Станіславівна**, кандидат технічних наук, доцент кафедри інформаційно-управляючих систем Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського
- 8. Козаченко Галина Вікторівна**, методист КВНЗ «Житомирський базовий фармацевтичний коледж ім. Г. С. Протасевича» Житомирської обласної ради, аспірант Житомирського державного університету імені Івана Франка
- 9. Комаренко Наталія Михайлівна**, концертмейстер кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 10. Куковська Вікторія Ігорівна**, кандидат філологічних наук, асистент кафедри англійської мови Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
- 11. Логущ Леся Геннадіївна**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри медицини катастроф та військової медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет», асистент кафедри фізичної реабілітації та ерготерапії Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
- 12. Марченко Віталій Віталійович**, провідний концертмейстер кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 13. Мороз-Рекотова Леся Вікторівна**, асистент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету
- 14. Ніколаєва Наталія Миколаївна**, викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»
- 15. Поліщук Анна Василівна**, концертмейстер кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 16. Саакова Соня Олегівна**, здобувач освітнього ступеня магістра Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди
- 17. Сабрі Світлана Станіславівна**, концертмейстер кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 18. Севрюк Микола Петрович**, доцент кафедри здоров'я людини та фізичної культури Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, заслужений тренер України
- 19. Сем'ян Наталія Василівна**, викладач кафедри методики викладання української та іноземних мов і літератур Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
- 20. Сиско Наталія Миколаївна**, кандидат психологічних наук, завідувач лабораторії підвищення кваліфікації та дослідно-експериментальної роботи НМЦ професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
- 21. Сінельников Іван Григорович**, доцент, професор кафедри бандури та фольклору Київського національного університету культури і мистецтв, заслужений працівник культури України
- 22. Скопцова Олена Михайлівна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 23. Слухенська Руслана Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та та спортивної медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- 24. Стадник Андрій Михайлович**, концертмейстер кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 25. Тулик Ігор Володимирович**, кандидат мистецтвознавства, старший викладач кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 26. Ціпов'яз Анатолій Тимофійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання Кременчуцького педагогічного коледжу імені А. С. Макаренка
- 27. Чуприна Ксенія Сергіївна**, викладач кафедри іноземних мов з латинською мовою та медичною термінологією ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»