

Рівненський державний гуманітарний університет
Міністерство освіти і науки України

Рівненський державний гуманітарний університет
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

СТИХУН НАТАЛІЯ ВАСИЛІВНА

УДК 371.12:792«20»

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА (20–80-ті рр. ХХ ст.).**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Н. В. Стихун

Науковий керівник: **Вербець Владислав Володимирович,**
доктор педагогічних наук, професор

РІВНЕ – 2017

АНОТАЦІЯ

Стихун Н. В. Розвиток професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва (20–80-ті рр. ХХ ст.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2017.

Зміст анотації

У дисертаційній роботі представлено цілісний історико-педагогічний аналіз особливостей розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва (20-ті – 80-ті рр. ХХ ст.).

Уточнено сутність ключових понять дослідження: «професіоналізм», «майстерність», «професійна майстерність», «творчість», «театральне мистецтво», «засоби театрального мистецтва», «педагогічний артистизм», «педагогічний стиль», «гра»; з'ясовано місце та роль театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів у обраних хронологічних і територіальних межах дослідження; проаналізовано засоби театрального мистецтва (театральна гра, імпровізація, інсценізація, мізансцена, живе слово, культура й техніка мови, сценічне мовлення, жести, міміка й пантоміміка, акторська техніка, артистизм), особливості їхнього використання для розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів досліджуваного періоду; окреслено можливості екстраполяції досвіду розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва в сучасну систему освіти; удосконалено уявлення про важливість публікацій у педагогічній пресі конкретного періоду для здійснення історико-педагогічних досліджень.

Уточнено категорійно-поняттєвий апарат дослідження, а саме: «професійна майстерність», «професійна майстерність учителя», «театральне мистецтво», «засоби театрального мистецтва» тощо.

З'ясовано, що *професійна майстерність* – це сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, фахового досвіду та творчого натхнення, які відображають

ступінь кваліфікації, рівень знань та навичок особистості у професійній діяльності; *професійна майстерність вчителя* – сукупність таких якостей особистості, які відображають ступінь її кваліфікації, рівень знань та навичок у педагогічній діяльності; найвищий рівень педагогічної діяльності, вияв творчої активності особистості вчителя; повна реалізація, самовираження особистості в професійній діяльності; *театральне мистецтво* – це специфічний вид мистецтва, що відображає дійсність у всіх її проявах; унікальний за своїм характером педагогічний чинник, який дає змогу викликати у дітей відповідні емоції та образи, пробуджувати творчі здібності як учителя, так і учнів. Театральне мистецтво поєднує в собі можливості багатьох художньо-зображувальних засобів експресії, створює образи, розвиває мовлення, мислення, регулює поведінку тощо. Особливістю театального мистецтва є відображення життя за допомогою сценічної дії акторів перед глядачами; *засоби театального мистецтва у професійній майстерності вчителя* – це відповідні знаряддя у діяльності вчителів, за допомогою яких вчителі розвивають, удосконалюють й реалізують свою професійну майстерність, як-от: театральна гра, імпровізація, інсценізація, мізансцена, живе слово, культура й техніка мови, сценічне мовлення, жести, міміка й пантоміміка, акторська техніка, артистизм.

Джерельну базу дисертації розподілено на п'ять основних груп: документи й матеріали нормативно-правового характеру; державні архівні джерела; педагогічна преса та періодичні видання; праці вітчизняних психологів і педагогів, у яких висвітлено сутність театального мистецтва; довідкові видання (енциклопедії, словники), дисертаційні та монографічні праці, матеріали науково-практичних конференцій, присвячені специфіці театального мистецтва у професійній майстерності вчителів досліджуваного періоду.

Історіографію проблеми проаналізовано в контексті системного підходу й обґрунтовано та схарактеризовано п'ять її етапів: етап експериментування й новаторства (1920–1933 рр.); українська педагогіка як складова «російсько-радянської» культури (1933–1958 рр.); українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток (1958–1985 рр.); становлення сучасного етапу

розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу (1985-1991 рр.); розвиток педагогіки і школи в Українській державі (1991 р. – до сьогодні).

На основі ретроспективного аналізу психолого-педагогічної літератури визначено теоретичні засади розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва (1920–1980 рр.), зокрема визначено, що проблему розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва розглянуто як чинник формування творчої особистості вчителя, його індивідуального стилю спілкування, естетичної, художньої, мовленнєвої, емоційної, театральної культури; удосконалення професійної майстерності педагога щодо розвитку його культуротворчого, соціокультурного потенціалу, духовності, мовної виразності, артистичних умінь і здібностей, формування комунікативної компетентності та логіки фізичних дій.

З'ясовано місце та роль театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів у 20–80-ті рр. ХХ століття. Доведено, що впродовж 1920–1939 рр. набули позитивної динаміки такі тенденції формування професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва, як: діяльність драматичних гуртків, пересувних просвітницьких потягів, дитячих клубів, будинків, самодіяльних театральних колективів, студій сценічного мистецтва при Академії соціального виховання, культурно-освітніх товариств, художньої (театральної) самодіяльності, педагогічних курсів із підвищення кваліфікації вчителів засобами театрального мистецтва тощо. У практиці роботи вітчизняних шкіл зазначеного періоду виявлено й схарактеризовано також і негативні тенденції використання засобів театрального мистецтва, а саме: уніфікацію української системи освіти в загальнорадянську; посилення ідеологічного вектора педагогічної діяльності вчителя шляхом організації художньої самодіяльності; поступове згортання всіх явищ духовного життя, зокрема естетичного (1930 р.).

Доведено, що упродовж 1940–1980-х рр. суспільно-історичну зумовленість театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів визначала

пильна увага державних органів влади до театрального мистецтва як важеля ідеологічного впливу на свідомість індивідуума. Простежено безпосередню залежність використання вчителем засобів театрального мистецтва у навчально-виховному процесі школи від постанов, рішень, завдань, ухвалених владними структурами, що детермінувала значне гальмування процесу розвитку професійної майстерності педагога засобами театрального мистецтва (зокрема звернення до психології мистецтва та театральної творчості й у навчально-виховному процесі, й у педагогічній діяльності вчителя), а також поступовий перехід театрального мистецтва від загальноосвітніх шкіл до позашкільних студій і Палаців піонерів. Визначено, що такі зміни зумовлені розвитком командно-адміністративної радянської педагогіки, яка вирізнялася маніпулюванням театральним мистецтвом як засобом тоталітарної пропаганди та впливу на формування комуністичної свідомості педагога; посиленням авторитарності влади та заполітизованістю освіти. Театральним мистецтвом як дидактичним засобом у навчально-виховному процесі школи майже не послуговувалися (1950–1970 рр.).

Попри описані негативні зміни, в означений період виявлено й схарактеризовано розгортання активної діяльності шкільної театральної самодіяльності, зумовлене поширенням ідей К. Станіславського, а також пошук шляхів поєднання педагогічних і спеціальних завдань театрального навчання школярів як-от: шефство професійних діячів театру над художньо-творчим процесом у загальноосвітніх навчальних закладах України (1940–1980 рр.); активізацію роботи педагогів-новаторів Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, В. Шаталова та ін., які поєднували педагогічну дію з акторською (1970–1980 рр.); зародження педагогічного руху за назвою «педагогіка співробітництва» (1980–1986 рр.), якій були притаманні такі провідні тенденції: навчання без примусу; демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу; творча продуктивна праця, зокрема художньо-естетична тощо.

З'ясовано, що у Павлиській середній школі під керівництвом директора В. Сухомлинського використовувалися такі засоби театрального мистецтва, як: художнє читання; інсценізація та постановка літературних творів під

керівництвом учителів; драматичний гурток, театр казки, театр ляльок, кімната казки; постановка мізансцен при читанні п'єс на уроках літератури та ін. На думку вченого, використання засобів театрального мистецтва у школі сприятиме передусім розвитку емоційно-почуттєвої сфери психіки, творчої уваги, уяви та фантазії учнів, удосконаленню навичок спілкування та вираженню своїх емоцій і почуттів як учнями, так і учителями.

На основі аналізу теорії і практики використання засобів театрального мистецтва у розвитку професійної майстерності вчителів у різних загальноосвітніх навчальних закладах в обраних хронологічних межах визначено, що вчителі здійснювали навчально-виховну діяльність, використовуючи засоби театрального мистецтва (театральна гра, імпровізація, інсценізація, мізансцена, живе слово, культура й техніка мови, сценічне мовлення, жести, міміка й пантоміміка, акторська техніка, артистизм), що сприяло ефективній організації не лише навчального та виховного процесу, а й засобом адаптації учнів до умов співіснування з оточуючими, засобом трансформації соціального досвіду пізнання однолітків та дорослих, розвитку та презентації власних творчих можливостей тощо.

Подальшого розвитку набуло висвітлення важливості педагогічної преси для вирішення проблеми професійної майстерності вчителів загальноосвітніх шкіл засобами театрального мистецтва 1920–1980 рр.

Доведено, що значний фактологічний матеріал уміщено в статтях, опублікованих на сторінках педагогічних журналів («Шлях освіти (Путь просвещения)», «Комуністична освіта», «Советская педагогика», «Радянська школа») і газет («За Коммунистическое Просвещение», «Учительская газета», «Литературная газета», «Радянська освіта»). Установлено, що, попри ідеологічний характер майже всіх проаналізованих публікацій (кількість яких становить 213, із них 81 стаття в журналах і 132 в газетах), у них було досить ґрунтовно представлено питання: художньо-творчого досвіду роботи шкіл, видатних педагогів-практиків, директорів, а також класної, позакласної та позашкільної діяльності вчителя з використання методів, форм, прийомів і засобів театрального

мистецтва в навчально-виховному процесі; співпраці шкіл з театрами (ТЮГ, МХАТ і ін.), зокрема шкільних учителів із театральними педагогами; поліпшення професійної майстерності педагога в контексті художньої (театральної) самодіяльності (шкільний учительський театр, драматичний гурток). У ракурсі досліджуваної проблеми опрацьовували статті (С. Ананьїн, О. Раєвський, М. Розенштейн, В. Мурзаєв, С. Городиська), присвячені проблемі необхідності уваги до дитячої психіки, психофізичних особливостей учнів, їхнього «драматичного інстинкту» (органічний фактор дитячої природи, який шукає вираження в усій діяльності учня саме під час театральної гри), а також публікації (Е. Виниковецька, І. Драган, С. Руб, Л. Мурзіна, Г. Раченко, П. Зеленгур, Є. Дацюк), автори яких осмислювали проблему застосування засобів театрального мистецтва не тільки у позакласній роботі, а й на уроці.

У ході дослідження з'ясовано, що на тлі подібності тематики статей журналів і газет, публікації в газетах вирізнялися висвітленням проблеми покращення професійної майстерності вчителя в контексті художньої самодіяльності, а саме – вчительських театрів, драмгуртків. Загалом аналіз статей на шпальтах педагогічних журналів і газет дає підстави стверджувати про постійний пошук учителями шляхів вирішення проблеми педагогічної майстерності, тобто вдосконалення її до рівня професіоналізм.

Виявлено можливості екстраполяції досвіду розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва досліджуваного періоду в сучасну систему освіти, а саме – акцентовано на доцільності використання комплексу мистецтв на уроках не лише гуманітарного, а й фізико-математичного циклу («художньо-дидактичного методу», за Я. Мамонтовим); організації шкільних самодіяльних учительських театрів, навчально-драматичних студій для проведення різноманітних тренінгів, лекцій з основ театрального мистецтва; посилення взаємодії шкіл із театрами у вихованні духовно-моральної, художньо-естетичної, театральної, мовленнєвої культури учнів; творчої співпраці вчителів шкіл із акторами та режисерами театрів; удосконалення педагогічної майстерності

вчителів шляхом самоосвіти в царині театрального мистецтва; ґрунтовного ознайомлення педагога із драматургією театру; доповнення методичної літератури новітніми, більш ефективними методами, формами, прийомами, технологіями театрального мистецтва; покращення професійної підготовки майбутнього вчителя до театральної творчості у навчально-виховному процесі школи.

Обґрунтовано доцільність і необхідність використання в сучасних загальноосвітніх закладах України для покращення їхнього навчально-виховного та художньо-творчого процесів досвіду професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва, як-от: запровадження шкільних самодіяльних учительських театрів, драмгуртків та активна участь у них (акторами, режисерами, керівниками); керування шкільною художньою самодіяльністю, а саме – літературними, хоровими, образотворчими, драматичними гуртками; налагодження взаємозв'язку та співпраці вчителів шкіл із театральними педагогами, акторами, режисерами театрів; творча ініціатива та самоосвіта вчителів у царині театрального мистецтва; використання у навчально-виховному процесі уроку методів, форм і засобів мистецтв, зокрема театрального; втілення новаторських ідей видатних педагогів стосовно театрального мистецтва; відвідування лекцій у театрі юного глядача для ознайомлення з основами театрального мистецтва.

Ключові слова: професійна майстерність учителя, театральне мистецтво, засоби театрального мистецтва, художньо-творча діяльність, учень, навчально-виховний процес школи, досвід.

ABSTRACT

Stykhun N.V. Teacher Professional Skills Development by Means of Performing Arts in General Educational Institutions (in the 1920–1980s) – Manuscript.

Thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences, specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. – Rivne State University of Humanities, Rivne, 2017.

Abstract contents

This thesis presents a holistic historical and pedagogical analysis of features of teacher professional skills development by means of performing arts in general educational institutions (in the 1920–1980s).

The core of key study notions is specified: professionalism, skills, professional skills, creative work, performing arts, means of performing arts, pedagogical artistry, pedagogical style, play. The place and role of performing arts is identified in the aspect of teacher professional skills development in chosen time frames and territorial boundaries of the research. Means of performing arts (theatre play, improvisation, staging, mise en scene, word, language culture and technique, stage speech, gestures, facial expressions and pantomime, actor technique, artistry) and features of their use were analyzed for teacher professional skills development in general educational institutions of researched period. The possibilities of experience extrapolation of teacher professional skills development by means of performing arts are outlined according to the modern educational system. The interpretation dealing with the necessity to publish studies in pedagogical news media of a certain period for carrying out history and pedagogy research was improved.

Categorical and conceptual framework of the study was clarified including such notions as professional skills, teacher professional skills, performing arts, means of performing arts etc.

It was discovered that the notion of professional skills was interpreted as a body of knowledge, skills, abilities, vocational experience, and creative inspiration that represent the degree of qualification, level of personal knowledge and skills in vocational activity. The notion of teacher professional skills is a complex of those personal features that present degree of his or her qualification, level of knowledge and skills in pedagogical activity; the highest level of pedagogical activity, demonstration of teacher personal creative energies; full realization, personal self-expression in vocational activity. The notion of performing arts was characterized as a specific kind of art that shows the reality in its phenomena; unique due to its character pedagogical factor that gives a possibility to generate children's appropriate emotions and images,

motivate teacher's and children's creative abilities. Performing art combines opportunities of many expressive artistic and descriptive means, creates the images, develops speech, thinking, regulates behavior etc. The specific feature of performing arts is life representation with the help of actors' performance in front of spectators. Means of performing arts in teacher vocational activity are interpreted as appropriate means of teacher activity with the help of which teachers develop, improve and realize their professional skills, for example: theatre play, improvisation, staging, mise en scene, word, language culture and technique, stage speech, gestures, facial expressions and pantomime, actor technique, artistry.

Resource basis of this study is divided into five primary groups. There are documents and materials of regulatory nature; state archival resources; pedagogical news media and periodical publications; domestic psychologists' and pedagogues' research that reveal the core of performance arts; reference works (encyclopedia, dictionaries), thesis and monographs, materials of research and practical conferences concerned with the specific features of performing arts in teacher professional skills of researched period.

The issue historiography was analyzed in the context of system approach and its five stages were characterized and justified: stage of experiment and innovation (1920-1933); Ukrainian pedagogy as a constituent of Russian and Soviet culture (1933-1958); Ukrainian pedagogy in the development of democracy (1958-1985); the evolution of modern stage of Ukrainian pedagogical development in the aspect of the Soviet discourse (1985-1991); development of pedagogy and school in Ukraine (1991-up to date).

Considering the retrospective analysis of psychological and pedagogical works theoretical basics of teacher professional skills development by means of performing arts (1920–1980) were defined. It was identified that the issue of teacher professional skills development in general educational institutions by means of performing arts is considered as the mean of teacher creative personality formation, his or her individual communicative style, esthetic, artistic, speech, emotional, theatre culture. It is covered as an improvement of teacher professional skills including development of his or her

culture and creative, social and cultural capability, spiritual world, linguistic expressiveness, artistic skills, formation of communicative competence and logic of physical actions.

The place and role of performing arts is identified in the aspect of teacher professional skills development in the 1920–1980s. In the 1920-1939s the main arguments about the positive value of tendencies of teacher professional skills formation by means of performing arts were given. There are activities of drama clubs, mobile educational trains, children clubs, orphanages, amateur theatre companies, performing arts studios within the Academy of social upbringing, cultural and educational fellowships, amateur (theatre) performances, pedagogical courses focused on the raise of teacher qualifications by means of performing arts etc. During the functioning of domestic schools of researched period negative tendencies towards the use of means of performing arts were identified except of positive ones. There are unification of Ukrainian educational system into the Soviet general one; strengthening of ideological focusing on pedagogical activities by organizing artistic amateur activities; gradual restriction of phenomena dealing with spiritual life including esthetic one (1930).

The author claims that during the 1940-1980s social and history causation of performing arts in teacher professional skills development was determined by careful attention of the authorities to performing arts in the aspect of ways of ideological influence on individual consciousness. It was indicated that in the educational process teacher's use of means of performing arts depended on enactments, decisions, tasks managed by the authorities. It caused the inhibition of the process of teacher professional skills development by means of performing arts (including psychology of art and theatre creative work during educational process and teacher pedagogical activity), and gradual shift from schools to extracurricular studios and the Pioneers' Palaces. It was indicated that such changes were caused by the development of the Soviet command and control pedagogy that differed by performing arts manipulation as a mean of totalitarian propaganda and influence on the formation of pedagogue communist consciousness. Such kind of pedagogy was characterized by the authorities strengthening and education political engagement. Performing arts as a didactic mean

was hardly ever used in the educational process of school (1950–1970). Despite of described negative changes during the researched period rising of dynamic school theatre amateur activity caused by dissemination of K.Stanislavskyi's ideas was identified and characterized. The searching of ways how to combine pedagogical and special tasks of theatre students' teaching was indicated. This is concerning with patronizing of professional artists over the artistic and creative process in general educational institutions of Ukraine (1940–1980); popularizing V.Shatalov's, Sh.Amonashvili's, Ye.Ilin's activities who were innovative teachers and combined pedagogical activities with artist one (1970–1980); amplification of pedagogical movement called pedagogy of cooperation (1980–1986) that was characterized by such leading tendencies as studying without forcing, democratic and humane development of educational process; creative and generative work including the artist and esthetic one etc.

It was outlined that in Pavlyska school headed by V. Sukhomlynskyi such means of performing arts were used as dramatic reading, staging and writings performances headed by teachers; drama clubs, fairy tale theater; puppet show, fairy tale room; performance of mise en scene at the stage play reading during the literature lessons etc. To scholar's opinion, the use of means of performing arts at school may provide the development of emotional and sensual psychic sphere, creative attention, students' imagination and fantasy, improvement of communicative skills and skills to express your emotions and feelings among students and teachers.

Basing on analysis of theory and practical using of means of performing arts in teacher professional skills development in different general educational institutions during the researched time frames it was identified that teachers carried out the educational activity using means of performing arts (theatre play, improvisation, staging, mise en scene, word, language culture and technique, stage speech, gestures, facial expressions and pantomime, actor technique, artistry). It promoted the effective organization of educational process and was a mean for students' adoption to conditions of coexisting with others, transformation of social experience of peers and adults cognition, development and representation of the own creative possibilities etc.

The importance of pedagogical news media was described in the process of the following development as a significant one for the solution of teacher professional skills development issue in general educational institutions by means of performing arts in the 1920–1980s.

The author has established the fact that significant fact-based material is presented in the studies published in pedagogical journals (*Shliakh osvity*, *Komunistychna osvita*, *Radianska pedahohika*, *Radianska shkola*) and newspapers (*Za komunistychnu prosvitu*, *Uchytelska hazeta*, *Literaturna hazeta*, *Radianska osvita*). It was identified that despite of ideological features of almost every analyzed published work (the amount is 213, where 81 studies are in journals and 132 ones are in newspapers) it provided following issues: artistic and creative experience of school work, outstanding pedagogue-practitioners, heads, and experience of curricular, extra-curricular and campus activities of teacher using methods, forms, approaches, and means of performing arts in educational process; collaboration of schools and theatres (TYS (Theatre of young spectator), MAAT (M.Gorky Moscow Artistic Academia Theatre)) including school teachers with theatre pedagogues; improvement of teacher professional skills in the context of artistic (theatre) amateur activities (school teacher theatre, drama club). In the context of researched issue the author reviewed studies (S.Ananin, O.Raievskiy, M.Rozenshtein, V.Murzaiev, S.Horodyska) concerned with the importance to pay attention to child's psychics, students' psychophysical features, and their dramatic instinct (organic factor of child nature that finds how to express himself in student activities during the theatre game). This paper presents a review of published works of such authors as E.Vynikovetska, I.Drahan, S.Rub, L.Murzina, H.Rachenko, P.Zelenhur, Ye.Datsiuk who gave a rationale for the problem how to use means of performing arts not only in extra- curricular work but also during the lesson.

In the process of study it was indicated that within the similarity of subject matter of journals and newspaper published works the last ones highlight the necessity to improve teacher professional skills in the context of artistic activities in particular teachers' theatres and drama clubs. The analysis of studies published in pedagogical journals and newspapers gives the reasons to identify the fact of constant teacher

searching of ways how to solve the problem of professional skills namely how to improve it to the level of professional manner.

The possibilities of extrapolation of teacher professional skills experience in modern educational system by means of performing arts of researched period are found out. It deals with the feasibility to use arts complex not only during the lessons of liberal but also of physical and mathematic cycle (Ya.Mamontov's artistic and didactic method); the organization of school amateur teacher theatres, teaching and drama studios for conducting of different trainings, lectures in performing arts basics, enhancement of collaboration between schools and theatres in upbringing of spiritual and moral, artistic and esthetic, theatre, speech culture of students; creative partnership of teachers, actors, stage directors; improvement of teacher professional skills basing on self-education in performing arts; considerable experience of teacher in drama theatre; additions to the methodological resources of innovative and more effective methods, forms, approaches, technologies of performing arts; improvement of future teacher vocational training to theatre creative work in educational process at school.

The reasoning and need to use teacher professional skills experience by means of performing arts in Ukrainian modern general educational institutions is described. It makes possible to improve educational, artistic and creative process towards: school amateur teacher theatres, drama clubs and active participating in it (of actors, stage directors, heads); management by school amateur artistic activities including literature, choral, pictorial, drama clubs; interconnection and collaboration of school teachers and theatre pedagogues, actors, stage directors; creative initiative and self-education of teachers in performing arts; using of methods, forms, and means of performing arts in the educational process during the lesson; realization of innovative ideas of outstanding pedagogues towards performing arts; attending the lectures in the theatre of young spectator for experience in performing theatre basics.

Key words: teacher professional skills, performing arts, means of performing arts, artistic and creative activities, student, educational process of school, experience.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Стихун Н. В. Мистецтво художнього слова як засіб формування творчої особистості студента – майбутнього вчителя. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 4. С. 87–89.
2. Стихун Н. В. Засоби театральної педагогіки у педагогічній діяльності педагогів-новаторів (70 – 80 роки ХХ ст.). *Нова педагогічна думка*. 2010. № 3. С. 113–115.
3. Стихун Н. В. Театральне мистецтво як засіб удосконалення педагогічної майстерності вчителя. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 4. С. 132–136.
4. Стихун Н. В. Формування професійних здібностей педагога засобами театральної виразності у мовному спілкуванні з учнями. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. Київ, 2010. Вип. 42. С. 175–178.
5. Стихун Н. В. Розвиток професійної майстерності вчителів засобами театального мистецтва як історико-педагогічна проблема. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог, 2011. Вип. 17. С. 335–341.
6. Стихун Н. В. Театральне мистецтво як одна із психолого-педагогічних засад у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці, 2011. Вип. 576. С. 174–181.
7. Стихун Н. В. Принципи удосконалення професійної майстерності вчителя у взаємозв'язку з театальною педагогікою. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог, 2012. Вип. 19. С. 219–222.
8. Стихун Н. В. Театральна педагогіка як джерело збагачення професійними знаннями педагогів у системі випереджувальної післядипломної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 4 (72). С. 193–195.
9. Стихун Н. В. Використання засобів театального мистецтва для формування готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 2 (70). С. 6–9.

10. Стихун Н. В. Тенденції розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва у практиці роботи сучасних вітчизняних шкіл. Освітологічний дискурс: електрон. наук. фахове вид. 2017. № 1–2 (16–17). С. 212–226. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/424> (дата звернення: 12.01.2017).

11. Стихун Н. В. Розвиток професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва в умовах неперервної педагогічної освіти. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки. Київ, 2017. Вип. № 1–2 (50–51). С. 34–37.

12. Стихун Н. В. Методика творчої роботи над віршованим текстом та літературною композицією: навч.-метод. посіб. / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне: О. Зень, 2017. 100 с.

Опубліковані праці апробаційного характеру

13. Стихун Н. В. Етапи роботи над художнім твором як основа розвитку професійних здібностей актора і читця. Молодь у сучасному світі: філософсько-культурологічні виміри: матеріали Міжнародної наукової конференції (Київ, 26-27 березня 2009 р.). Київ, 2009. С. 278–282.

14. Стихун Н. В. Використання елементів театрального мистецтва у сучасній педагогічній практиці загальноосвітніх шкіл. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Рівне, 2014. Вип. 8 (51). С. 84–88.

15. Стихун Н. В., Стихун Л. П. Мистецтво художнього слова як засіб формування духовності та професійної майстерності майбутнього педагога. Актуальні проблеми театру і театральної педагогіки: теорія, методологія, практика: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2014. С. 110–115.

16. Стихун Н. В., Стихун Л. П. Місце та роль театральних педагогічних інноваційних технологій у творчому розвитку професійної майстерності вчителя. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Рівне, 2016. Вип. 13 (56). Частина II. С. 119–123.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

17. Стихун Н. В., Стихун Л. П. Олена Пчілка і проблеми формування національної самосвідомості. Поліссезнавство у фольклорно-етнографічних та літературно-мистецьких дослідженнях: наук. зб. Рівне, 2009. С. 73–79.

18. Стихун Н. Средства театрального искусства как путь к формированию творческой личности учителя в условиях непрерывного педагогического образования. Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации: материалы Междунар. науч.-практ. конф.: в 3 ч. (14 февраля 2013 г.). Новокузнецк: Издательство КузГПА, 2013. Ч. 2. С. 278–284.

ЗМІСТ

ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	28
1.1. Категорійно-поняттєвий апарат дослідження.....	28
1.2. Джерельна база та історіографія проблеми розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва.....	39
1.3. Ретроспективний аналіз проблеми розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва у психолого-педагогічній літературі (20 – 80-х рр. ХХ ст.).....	50
Висновки до першого розділу.....	81
РОЗДІЛ 2. МІСЦЕ ТА РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У 20-х – 80-х рр. ХХ СТОЛІТТЯ	84
2.1. Тенденції формування професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва у практиці роботи вітчизняних шкіл 20-х – 39-х рр. ХХ століття.....	84
2.2. Суспільно-історична зумовленість театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів у 40-х – 80-х рр. ХХ ст.....	104
2.3. Теорія і практика використання засобів театрального мистецтва у розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів досліджуваного періоду	115
Висновки до другого розділу.....	151
РОЗДІЛ 3. ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗНЗ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРЕСІ (20 – 80-ті роки ХХ ст.)	154
3.1. Проблема професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва на сторінках педагогічних журналів та шпальтах газет досліджуваного періоду.....	154
3.2. Екстраполяція досвіду професійної майстерності вчителів ЗНЗ засобами театрального мистецтва в сучасну вітчизняну школу.....	190
Висновки до третього розділу.....	200
ВИСНОВКИ	203
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	209
ДОДАТКИ	246

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Процес європейської інтеграції, ознаменований глобальними трансформаціями, стрімким економічним та інформаційно-технологічним розвитком, зростанням соціального попиту на фахівців із високою кваліфікаційною компетентністю, посиленням професійної мобільності й конкурентоспроможності педагога, який володіє новітніми технологіями, методами, формами та методиками навчання, універсальними знаннями, необхідними для модернізації освіти у загальноосвітніх навчальних закладах України, дедалі більш відчутно впливає на розвиток освітньої галузі загалом і професійної майстерності вчителя зокрема.

Пошук шляхів підвищення професійної майстерності вчителя на основі вдосконалення його художньо-творчої діяльності в сучасній вітчизняній системі освіти відповідає положенням Закону України «Про освіту» (1991, із внесеними змінами та доповненнями 1992–2010) [320], Закону України «Про загальну середню освіту» (2014) [315], Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021рр. (2013) [318] тощо.

Для вирішення означеної проблеми видається доцільним повернення до історичного минулого, а саме – ґрунтовне вивчення досвіду використання засобів театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (20-х – 80-х рр. ХХ ст.), що уможливить його екстраполявання в сучасну освітню систему.

Актуальність проблеми розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва – особливо у ХХ ст. – увиразнює значний масив напрацювань, авторами яких є А. Луначарський [219; 220; 221; 222], А. Макаренко [226; 227; 228; 229; 230], Я. Мамонтов [235; 236; 237], М. Розенштейн [336; 337], В. Сухомлинський [388; 389; 390; 391; 393], Г. Шаррельман [431; 432]; В. Василенко [58], Г. Головка [83], І. Піддубний [302]; О. Бганко [28], Р. Шакіров [428] і ін.

Окремі аспекти формування педагогічної майстерності майбутніх учителів, зокрема їхню творчість, досліджували О. Дем'янчук, С. Карпенчук, С. Лісова,

А. Луцюк, Г. Сагач, І. Ящук [105; 214; 215; 223; 457] і ін.

Актуальним джерелом пізнання тенденцій у шкільній освіті, зокрема в контексті теми дисертації, є наукові розвідки істориків педагогіки Л. Березівської [30; 31; 32], Н. Гупана [94; 95], О. Петренко [293], О. Сухомлинської, В. Федяєвої [395; 396; 397] та ін.

Питання розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх закладів засобами театрального мистецтва радянського періоду частково розкрито в дослідженнях сучасних науковців І. Беха [34], А. Єршової [122] І. Зязюна, Л. Масол, І. Наливайка [148; 291; 292] й ін. Аналізу використання театрального мистецтва у педагогічній теорії і практиці вчителя як історико-педагогічній проблемі присвячено дисертації М. Дергач, Л. Ільїної, О. Лавріненка [108; 201] й ін.

На основі аналізу сучасної педагогічної теорії та практики використання засобів, форм і методів театрального мистецтва у навчально-виховному процесі школи визначено наявність суперечностей:

- між соціальним попитом на фахівців-педагогів, ознайомих із театральним мистецтвом, і їхньою кваліфікаційною некомпетентністю в такій царині;

- між вимогами модернізації художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, удосконалення культурно-мистецької, театральної діяльності в них і скороченням годин на фахову підготовку вчителів, пов'язаних із театральним мистецтвом, а також безініціативністю педагога та його небажанням займатися художньо-творчою діяльністю;

- між необхідністю підвищення професійної майстерності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, тобто ґрунтовного ознайомлення з теоретико-методичними засадами театральної педагогіки, та їхньою професійною неготовністю до застосування засобів театрального мистецтва у педагогічній практиці.

Попри різноаспектне висвітлення проблеми професійної майстерності вчителя, в сучасній історико-педагогічній науці комплексного дослідження

розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва впродовж періоду 1920–1980-ті рр. немає. Актуальність і недослідженість проблеми зумовили вибір теми дисертації **«Розвиток професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва (20–80-ті рр. XX ст.)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до комплексної теми наукового дослідження кафедри загальної і соціальної педагогіки та управління освітою Рівненського державного гуманітарного університету «Формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця в умовах модернізації освітньої галузі України» (державний реєстраційний номер № 0107U000863). Тему дисертаційної роботи затверджено Вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 8 від 26 березня 2010 р.) і узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 25 травня 2010 р.).

Мета дослідження – виконати цілісний історико-педагогічний аналіз досвіду розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва (20–80-ті рр. XX ст.) і окреслити можливості його творчого використання в сучасній системі освіти.

Для досягнення зазначеної мети передбачено виконання таких **завдань**:

1. Схарактеризувати історіографію проблеми, обґрунтувати джерельну базу й актуалізувати категорійно-поняттєвий апарат дослідження.

2. На основі ретроспективного аналізу філософської, психолого-педагогічної, театрознавчої літератури визначити теоретичні засади розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва.

3. З'ясувати місце та роль театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів у 20–80-ті рр. XX століття.

4. Виокремити та систематизувати публікації із проблеми розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва на сторінках педагогічної преси 1920–1980-х рр. XX ст.

5. Виявити можливості екстраполяції досвіду розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва досліджуваного періоду в сучасну систему освіти.

Об'єкт дослідження – професійна майстерність учителів загальноосвітніх навчальних закладів досліджуваного періоду.

Предмет дослідження – засоби театрального мистецтва у розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів в обраних хронологічних межах.

Мета дисертації та специфіка досліджуваного предмета зумовили доцільність комплексного використання **методів:**

–загальнонаукових (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) – для систематизації поглядів вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів на проблему професійної майстерності;

–методу термінологічного аналізу – для актуалізації категорійно-поняттєвого апарату дослідження;

–пошуково-бібліографічного методу (вивчення джерел, архівних документів, матеріалів періодичних видань із проблеми дослідження) – для наукових узагальнень;

–історико-генетичного, історико-компаративістського методів – для дослідження передумов використання засобів театрального мистецтва для розвитку професійної майстерності вчителів у вітчизняній педагогіці (20-х – 80-х рр. ХХ ст.);

–методу системного підходу – для вивчення та аналізу вітчизняних філософських, педагогічних, історичних, психологічних, мистецтвознавчих праць, монографічних видань, нормативних документів і матеріалів педагогічної преси окресленого періоду;

–ретроспективного методу – для виявлення можливостей упровадження форм, методів і засобів театрального мистецтва досліджуваного періоду в сучасну систему освіти.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період 20–80-ті рр. ХХ ст.

Нижня межа – 1920 р. – зумовлена прийняттям у 1920 р. Наркомосом УСРР документів: «Схема народної освіти У.С.Р.Р.», «Декларація про соціальне виховання дітей», які започаткували побудову української радянської системи народної освіти, й, відповідно, нові вимоги до професійної майстерності вчителів.

Верхня межа – 80-ті рр. ХХ ст.: прийняття постанови ЦК КПРС і Верховної Ради СРСР «Про основні напрями загальноосвітньої і професійної школи» (1984) та документу «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи» (1984); зародження педагогіки співробітництва (1986 – публікація Маніфесту «Педагогіка співробітництва»); активна діяльність педагогів-новаторів (Ш. Амонашвілі, І. Волков, В. Караковський, С. Лисенкова, С. Соловейчик, В. Шаталов, М. Щетинін).

Територіальні межі дослідження відповідають адміністративно-територіальній приналежності України у 1920–1980 рр., а саме – території Української Радянської Соціалістичної Республіки, УРСР (до січня 1937 р. – Української Соціалістичної Радянської Республіки, УСРР).

Джерельна база дослідження розподілена на *п'ять* груп: до *першої групи* включені нормативно-правові джерела (закони, накази, постанови державних структур СРСР, УСРР, УРСР, Міністерства освіти УРСР, рішення партійних з'їздів, конференцій, пленумів ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР, накази, інформаційні повідомлення). *Друга група* – це документи і матеріали, які знаходяться в державних архівах України; *третья група* складається з тогочасних періодичних видань, на сторінках яких було розглянуто досліджувану проблему, зокрема журнали, збірники та газети радянського періоду: «Педагогическая мысль» (1920), «Просвещение Донбасса» (1922), Вісті ВУЦВК (1923), «Українська школа» (1925), «Учительське слово» (1926), «Шлях навчання і виховання» (1927, 1933), «Товариство «Рідна школа»» (1932), «Час» (1932), «Державно-творча трибуна Буковини (дод. до «Самостійної думки»)» (1932), «Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР» (1938, 1940), «Комуністична освіта» (1939), «Известия» (1946), «Сборник сообщений Чрезвычайной Государственной Коллегии о злодеяниях немецко-фашистских захватчиков»

(1946), «Радянська Україна» (1947), «Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР» (1966), «Рідна школа» (1968), «Театр» (1977), «Шлях освіти (Путь просвещения)» (1922–1930), «Комуністична освіта» (1931–1941), «Советская педагогика» (1937–1984), «Радянська школа» (1945–1984), газет «За Коммунистическое Просвещение» (1931–1937), «Учительская газета» (1938–1954), «Литературная газета» (1950–1960), «Радянська освіта» (1960–1984) та ін. Четверту групу становлять праці вітчизняних психологів та педагогів (А. Адлера, Л. Виготського, А. Макаренка, Я. Мамонтова, М. Розенштейн, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського, Г. Шаррельмана та інших), у яких розкривається сутність театрального мистецтва, його значення у формуванні творчих, комунікативних, мовленнєвих, когнітивних, артистичних, організаційних здібностей особистості педагога. До *п'ятої групи* відносяться довідкові видання (енциклопедії, словники), дисертаційні та монографічні дослідження, матеріали науково-практичних конференцій, у яких розглянуто специфіку театрального мистецтва в контексті професійної майстерності вчителів.

Під час дослідження використовувались матеріали фондів Національної бібліотеки України ім. В. Вернадського НАН України, Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського НАПН України, Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (фонд № 166 Міністерство народної освіти УРСР (Народний комісаріат освіти УСРР). 1917–1984 рр.), Державного архіву Рівненської області (фонд газет радянського періоду), наукової бібліотеки Рівненського державного гуманітарного університету, Львівської національної наукової бібліотеки України ім. В. Стефаника, Рівненської обласної універсальної наукової бібліотеки.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- виконано цілісний історико-педагогічний аналіз особливостей розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва (20-ті – 80-ті рр. ХХ ст.);

- з'ясовано місце та роль театрального мистецтва в розвитку професійної

майстерності вчителів у обраних хронологічних і територіальних межах дослідження;

– проаналізовано засоби театрального мистецтва (театральна гра, імпровізація, інсценізація, мізансцена, живе слово, культура й техніка мови, сценічне мовлення, жести, міміка й пантоміміка, акторська техніка, артистизм), особливості їх використання для розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів досліджуваного періоду;

– окреслено можливості екстраполяції досвіду розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва в сучасну систему освіти;

уточнено сутність ключових понять дослідження: «професіоналізм», «майстерність», «професійна майстерність», «творчість», «театральне мистецтво», «засоби театрального мистецтва», «педагогічний артистизм», «педагогічний стиль», «гра»;

удосконалено уявлення про важливість публікацій у педагогічній пресі конкретного періоду для здійснення історико-педагогічних досліджень;

подальшого розвитку в дослідженні набули систематизація та характеристика історіографії та джерельної бази дослідження.

До наукового обігу введено маловідомі й невідомі документи щодо розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів в Україні.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що теоретичні положення та висновки дисертації може бути використано для подальших наукових розвідок з історії педагогіки; доповнення та змісту навчальних курсів «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка» тощо; під час укладання програм спецкурсів і спецсемініарів для вищих навчальних закладів, у ході написання підручників і посібників.

Матеріали дослідження покладено в основу навчально-методичного посібника «Методика творчої роботи над віршованим текстом та літературною композицією», методичних рекомендацій «Методика роботи над віршованим текстом», робочих програм навчальних дисциплін «Сценічна мова» та «Методика

викладання сценічної мови» для студентів мистецьких дисциплін вищих навчальних закладів.

Результати дослідження **впроваджено** в навчально-виховний процес Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 73 від 06.04.2017 р.), Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-16/444 від 03.04.2017 р.), Мукачівського державного університету (довідка № 741 від 14.04.2017 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 974/01 від 21.04.2017 р.), Рівненської ЗОШ № 22 (довідка № 2 від 20.01.2017 р.), комунального закладу «Школа-інтернат II–III ступенів «Рівненський обласний ліцей» (довідка № 94/01-9 від 16.03.2017 р.)

Апробація результатів дослідження. Основні результати дисертаційної праці викладено в доповідях на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях:

–*міжнародних*: «Молодь у сучасному світі: філософсько-культурологічні виміри» (Київ, 2009); «Професійний розвиток педагога в системі безперервної післядипломної освіти» (Рівне, 2010); «Розвиток особистості та професіоналізму фахівця в системі неперервної освіти в контексті викликів XXI ст.» (Чернівці, 2011); «Теорія і практика педагогічної науки в сучасному світі: традиції, проблеми, інновації» (Новокузнецьк, 2012);

–*усеукраїнських*: «Поліссезнавство у фольклорно-етнографічних і літературно-мистецьких дослідженнях» (Рівне, 2009); «Історичні аспекти становлення та розвитку національної системи освіти в Україні у контексті педагогічної спадщини Б. Н. Мітюрова» (Рівне, 2010); «Формування мовної компетентності та мовної культури в духовно-моральному розвитку особистості» (Рівне, 2010); «Формування соціальної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів» (Рівне, 2011); «Готовність педагогів до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти» (Рівне, 2011); «Випереджувальний характер післядипломної педагогічної освіти щодо розвитку суспільства економіки знань» (Рівне, 2012); «Актуальні проблеми

сучасної дидактики в контексті вимог інформаційного суспільства» (Рівне, 2013); «Становлення і розвиток особистості людини як суб'єкта власного життя» (до 70-ліття з дня народження С. Пальчевського) (Рівне, 2016).

Особистий внесок автора в роботах, опублікованих у співавторстві: у статті «Олена Пчілка і проблеми формування національної самосвідомості» (у співавторстві з Л. Стихун) (2009) здобувачем виявлено духовна значимість поетичної спадщини Олени Пчілки у формуванні національної самосвідомості студентської молоді (0,3 авт. арк.); у статті «Використання елементів театрального мистецтва у сучасній педагогічній практиці загальноосвітніх шкіл» (у співавторстві з Л. Стихун) (2014) здобувачем висвітлено проблема використання елементів театрального мистецтва у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (0,4 авт. арк.); у статті «Мистецтво художнього слова як засіб формування духовності та професійної майстерності майбутнього педагога» (у співавторстві з Л. Стихун) (2014) здобувачем досліджено аспекти духовних цінностей майбутнього педагога та формування на їх основі професійних здібностей засобами художнього слова (0,2 авт. арк.); у статті «Місце та роль театральних інноваційних технологій у творчому розвитку професійної майстерності вчителя» (у співавторстві з Л. Стихун) (2016) здобувачем проаналізовано аспекти театрального мистецтва та формування на їх основі творчих здібностей педагога (0,4 авт. арк.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 18 публікаціях (із них 14 одноосібні) (1 стаття в електронному фаховому виданні, 1 стаття у фаховому виданні (Index Copernicus), які внесено до міжнародних наукометричних баз), серед яких: 12 статей репрезентують основні наукові результати; 4 мають апробаційний характер; 2 додатково відображають результати дисертації.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, висновків, списку використаних джерел (485 найменувань, із них – 7 іноземними мовами). Дисертація містить 6 таблиць на 7 сторінках. Обсяг додатків – 65 сторінок. Основний текст дисертації викладено на 190 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 310 сторінок.

РОЗДІЛ 1

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Категорійно-поняттєвий апарат дослідження

На етапі гуманістичного та демократичного розвитку українського суспільства і трансформації вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір особливої гостроти й актуальності набуває питання збагачення художньо-творчого потенціалу педагога. Суспільство висуває якісно нові вимоги до педагогічної діяльності вчителя, зокрема його спрямування до пошуків нових методів, прийомів впливу на формування творчої особистості учня. Тому актуальною є проблема розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва.

Дослідження розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва у 20-х – 80-х рр. ХХ ст. в історико-педагогічному контексті потребує теоретичного вивчення зазначеної проблеми, саме його аналізу й узагальнення категорійно-поняттєвого апарату.

На основі системного та порівняльного підходів ми проаналізуємо категорійно-поняттєвий апарат дослідження щодо проблеми розвитку професійної майстерності вчителя.

Сутність поняття «професійна майстерність» ґрунтується на таких поняттях як «професіоналізм» та «майстерність».

Варто зазначити, що тлумачення поняття «професіоналізм» учителя визначалося в залежності від суспільно-історичних передумов, тенденцій та чинників.

Поняттю «професіоналізм» у довідковій літературі характерні такі тлумачення: «професіоналізм – це оволодіння основами та глибинами якої-небудь

професії» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2003) [62, с. 995].

Значно ширше тлумачить це поняття С. Гончаренко в «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» (2011): «Професіоналізм – висока підготовленість до виконання завдань професійної діяльності, що уможлиблює досягати значних якісних і кількісних результатів праці за умови менших затрат часу, розумових і фізичних сил на основі використання раціональних прийомів виконання робочих завдань» [84, с. 386]. Учений зазначив, що «професіоналізм спеціаліста є результатом систематичного підвищення кваліфікації, творчої активності, здатності продуктивно задовольняти зростаючі потреби громадянського виробництва і культури» [там само].

В «Енциклопедії освіти» (2008) поняття «професіоналізм» визначається як «сукупність знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних функцій», «рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи» [120, с. 742].

Заразом проаналізуємо поняття «майстерність». У довідковій літературі (словниках) ми знаходимо такі тлумачення: «майстерність – ремесло, ремісниче заняття, володіння професією, трудовими навичками, високе мистецтво в якій-небудь галузі» (Словарь русского языка, 1988) [276, с. 276]; «досконале вміння в певній справі, висока якість виконаної роботи, вправність, уміння, умілість, досконалість, мистецтво» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2003) [62, с. 504].

З метою поглибленого вивчення сутності поняття «майстерність особистості вчителя» розглянемо його тлумачення у психології: «Майстерність – це властивість особистості, набута у процесі її досвіду як високий рівень опанування професійних умінь у даній сфері діяльності на основі гнучких навичок і творчості» [304, с. 64].

На цій основі ще більше переконуємося, що викладені вище тлумачення поняття «професіоналізм» має нерозривний взаємозв'язок із поняттям

«майстерність».

Порівняльний аналіз тлумачень понять «професіоналізм» та «майстерність» дає можливість зробити висновок, що вони мають спільність у постійному русі вдосконалення педагогічних знань, умінь, навичок, але є різними, оскільки професіоналізм – це фаховий досвід, а майстерність – це мистецтво.

Тлумачення професійної майстерності як високого рівня педагогічної діяльності вчителя обґрунтовано в книзі «Профессиональное образование: Словарь. Ключевые слова, термины, актуальная лексика» російської вченої С. Вишнякової: «Професійна майстерність – висока і постійно удосконалювана міра опанування певного виду професійної діяльності; характеризується якістю виконання роботи, високою продуктивністю праці, професійною самостійністю, культурою праці і творчим ставленням до праці» [67, с. 264].

Заслужують на увагу й міркування щодо професійної майстерності вчителя, висвітлені сучасною дослідницею О. Старостіною: «Поняття «професійна майстерність» є соціально значущим, оскільки до її складу входять ціла низка спеціальних характеристик, часто заснованих на культурних цінностях і традиціях суспільства. Педагоги, орієнтуючись на професіоналізм, прагнуть досягти різносторонньої ерудиції, оволодіти теоретичними й практичними психологічними та педагогічними знаннями, вміннями й навичками, засвоїти моральні засади й норми поведінки в суспільстві, освітній установі, класі. Професійна майстерність – це процес оволодіння основними сферами педагогічної діяльності, що потребують узагальнених умінь: спілкування вчителя, способи комунікативного впливу, педагогічна техніка, прийоми активізації пізнавальної діяльності вчителя на уроці, елементи акторської і режисерської майстерності в роботі педагога, культура і техніка мови і мовлення» [371, с.10].

Але, як на наш погляд, найбільш узагальнене тлумачення цього поняття запропонував академік І. Зязюн у навчальному посібнику «Краса педагогічної дії»: «Професійна майстерність педагога – це здатність і вміння володіти власними почуттями, використовуючи їх з допомогою техніки і технології фахового вибору для спілкування з людьми, для розвитку й удосконалення їх

людяності» [148, с. 102]. Учений зауважує, що «професійну майстерність учителя нерідко ототожнюють з театром одного актора. Тому для педагога важливо усвідомити принципи театральної дії, її закони. У цьому може добре прислужитися система театрального діяча К. Станіславського, який розглядає органічну природу театральної творчості через природу людини-творця, актора. У ній уперше вирішується питання свідомого оволодіння підсвідомим, довільним процесом творчості, виявом таланту особистості у творчій діяльності. Використовуючи надбання театрального мистецтва, педагог будь-якого профілю дістане відповіді на непрості проблемні питання освіти і виховання людини» [там само].

Досить ґрунтовно аналізує педагогічну діяльність учителя як творчий процес сучасний учений О. Лавріненко: «Професійна майстерність є суб'єкт-суб'єктною взаємодією вчителя й учнів. Учні стають співавторами соціально-культурної діяльності, яку творчо організує вчитель. Співтворчість надає учасникам педагогічної дії право на свій темп, свій потенціал творчих можливостей і свій шлях його реалізації. До умов, які зумовлюють суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя й учнів у творчому вияві можна віднести: суб'єкт-суб'єктну взаємодію, коли кожен учасник творчого процесу має право на власне рішення; створення і збереження учасниками педагогічної дії атмосфери творчості; стимулювання індивідуального стилю творчої діяльності і самовираження кожного з суб'єктів учіння; постійний розвиток і саморозвиток власних творчих можливостей і педагогічної майстерності основного суб'єкта педагогічної дії – вчителя. Суб'єктна позиція у творчій діяльності сприяє розвитку здібності до самостійної дії і її мотивації, вміння оперувати опанованими способами здійснення дій від найпростішої, до складної у змінних умовах, самостійно оцінювати результат творчості, виходити за межі даної ситуації, варіативно і творчо вирішувати нові завдання» [201, с. 416].

Науковець Л. Даукша трактує поняття «професійна майстерність учителя» як «важлива умова підготовки людини до професійної творчості, створення нових еталонів, завдань і способів діяльності в професії» [98, с. 237].

Згідно з логікою наведених вище визначень, ми трактуємо поняття *«професійна майстерність»* як процес оволодіння основними сферами педагогічної діяльності, що потребують постійного розвитку професійної творчості вчителя.

Так, досліджуючи поняття «професійна майстерність педагога» у 20-х – 80-х рр. ХХ століття, необхідно розглянути в контексті нашого дослідження, насамперед, як визначали науковці радянського періоду сутність поняття «творчість», «мистецтво», «театральне мистецтво», «засоби театального мистецтва», оскільки у цих роках учитель був як головний провідник у сфері всебічного розвитку учня.

У довідкових джерелах (педагогічних енциклопедіях, словниках, тлумачних словниках російської та української мови) поняття «творчість» визначається як: «вища форма активності і самостійної діяльності людини» (Педагогическая энциклопедия, 1968) [289, с. 216]; «діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей»; «діяльність, пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку»; «здатність творити, бути творцем» (Новий тлумачний словник української мови, 1999) [270, с. 498]; «творчість – це створення нових за задумом культурних, матеріальних цінностей. Художня творчість. Народна творчість» (Словарь русского языка, 1988) [276, с. 645]; «продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення» (Український педагогічний словник, 1997) [85, с. 326].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу досліджуваного періоду, зокрема книгу психолога Л. Виготського «Воображение и творчество в детском возрасте» (1967), ми зосереджуємо увагу на тлумаченні поняття «творчість»: «Творчість – це обов'язково оригінальний підхід до знаходження нових ідей, новоутворень, заперечення старих канонів і норм» [73, с. 90]; «те, в чому є хоча б йота нового, зобов'язане своїм походженням людському творчому процесу» [там само].

Зокрема, у сучасній педагогічній думці поняття «творчість» трактується у такому визначенні: «Творчість – це продуктивна діяльність, – зазначає учений В. Андрущенко, – здатна породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення. Результати творчості характеризуються такими визначеннями, як оригінальність, неповторність, унікальність, досконалість. Людство завжди намагалося проникнути в таїнство творчості, в її джерела, витoki. Спектр останнього розміщується між виявом надприродних духовних сил або таємних підсвідомих психічних здатностей індивіда до творчих здібностей і природних задатків особистості, сформованих у суспільно-культурному середовищі завдяки культурі й мистецтву, освіті, науці й вихованню» [14, с. 329].

У педагогічній науці та практиці досліджуваного періоду утверджується розуміння важливості й необхідності використання досвіду творчості вчителем із метою досягнення різноманітних творчих цілей у навчально-виховному процесі.

Наскільки важливим для особистості вчителя було засвоєння досвіду творчої діяльності, свідчать слова видатного педагога радянського періоду М. Скаткіна: «Якщо людину постійно привчати засвоювати знання й уміння у готовому вигляді, можна приглушити її природні творчі здібності. Людина, яка не привчена мислити самостійно і засвоює усе в розжованому вигляді, виявляється через певний час нездатною реалізувати задатки, дані їй від природи» [360, с. 45].

Розгляд числених інтерпретацій поняття «творчість» у вітчизняній педагогічній думці дозволяє нам дати своє визначення цього поняття. Ми розуміємо *«творчість»* як оригінальний підхід до знаходження нових ідей, неповторних, унікальних, оригінальних, які породжують якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення.

Найефективнішою творчої діяльністю завжди було і є мистецтво. У «Педагогічній енциклопедії» за редакцією І. Каїрова (1968) поняття «мистецтво» тлумачиться в двох значеннях, як: 1) «досконале вміння в якійсь справі, галузі, майстерність»; 2) «творче відображення дійсності в художніх образах, творча художня діяльність» [289, с. 501]. Понятійний статус мистецтва безпосередньо

пов'язаний з другим значенням терміна, зберігаючи перше як технічну умову будь-якої творчості [там само].

Подібне тлумачення поняття ми знаходимо в навчальному посібнику «Сценічна мова. Основні поняття та їх тлумачення» (2003) сучасного науковця А. Гладішевої: «Мистецтво – це творче відображення дійсності в художніх образах; творча художня діяльність; галузь творчої художньої діяльності; майстерність, досконале володіння професією в будь-якій галузі» [82, с. 38].

У науковій статті «Дитяче мистецтво» (1932) дослідниця В. Жуковецька зазначає, що «мистецтво – це природний вияв витворених у душі дитини вражень. Відповідно до хисту, дитина всі свої враження, а особливо найсильніші, виявляє словом, співом, танком, рисунком, музикою і різьбою. Геній сам собі творить способи вислову того, що доспіє в його душі і йде своїми власними, ніким ще не торованими стежками. Тому дитині не треба накидувати техніки мистецтва, а обережно підсувати. Враження, які витворилися в душі дитини, приймають матеріальну форму. Тому-то діти все, що бачили чи чули, негайно розповідають, переспівують, малюють, танцюють і драматизують» [129, с. 303].

Відомий вітчизняний педагог і психолог Г. Ващенко у своїй праці «Виховна роль мистецтва» пише: «Мистецтво має різні форми, що по-різному впливають на психіку людини» [60, с. 198]. Мистецтво, на думку педагога, розширює життєвий та художній світогляд школярів, має різноманітний виховний вплив на психіку людини, підвищує рівень емоційної сприйнятливості учнів, розвиває у них здатність до оцінювання естетичних явищ, активізує художньо-креативні здібності, спричиняє збудження від осягнення краси в інтегративному поєднанні різних видів мистецтв, а також має значний потенціал для формування в учнівській молоді навичок творчої співпраці у мистецькому колективі [там само].

Далі з'ясуємо сутність поняття, що складає змістову основу творчої діяльності «мистецтво». Ми розуміємо *«мистецтво»* як галузь творчої художньої діяльності, відображення дійсності в художніх образах.

Варто зауважувати, що в педагогічній науці і практиці досліджуваного періоду ідеї використання мистецтва, зокрема театрального, у навчально-

виховному процесі школи були провідними. Саме в цей період театральне мистецтво набуває суспільно-історичного значення та активно впроваджується у професійну майстерність учителя.

Радянський уряд цього історичного періоду розглядав театральне мистецтво як засіб соціально-політичного виховання, тобто поширення революційної ідеології та ідеології пролетаріату, яке допоможе сформувати «нову людину з матеріалістичним світоглядом». Це був етап змін у шкільництві України. Активно розпочинали діяти позакласна та позашкільна форми навчання, зокрема: драматичні гуртки та школи, народні аматорські театральні трупи, пересувні театри, масові театралізовані свята, «живі газети», агітаційні бригади, товариство «Просвіта», український молодіжний рух «Запороже», «Чорноморе», українські товариства «Руська бесіда», «Українська школа», «Народний дім», «Буковинський Кобзар», художня самодіяльність тощо. Уся театральна творчість у навчально-виховному процесі школи була спрямована на патріотичне, трудове, фізичне, естетичне, національне, комуністичне виховання учнів.

У «Словнику іншомовних слів» за редакцією О. Мельничука (1975) поняття «театральне мистецтво» визначається як: «вид мистецтва, особливістю якого є художнє відображення життя за допомогою драматичної дії, виконуваної актором перед глядачами»; «театральне мистецтво відображає дійсність у всіх її проявах (духовному й практичному); воно «діє переконливо, тому що, залишаючись у рамках справжнього життя, воно разом з тим виходить і за його межі» [362, с. 654]. Характер впливу театального мистецтва на людину свідчить, що театр – це не тільки відображення дійсності, але й художня творчість. Сила театального впливу на людину пояснюється гармонійним синтезом поезії, живопису, музики, сценічного мистецтва, яке створюється одночасно режисерами, акторами, художниками, музикантами і, звичайно, глядачами. Театр об'єднує всі мистецтва для підвищення почуттів; пантоміма, костюм, гра актора – все це подвоює враження, причому сценічний вплив сприймається цілою групою осіб, унаслідок чого розвивається спільне, масове відчуття, що загострює моменти сприйняття [370, с. 231–278].

Театральну дію поєднує з педагогічною їхня органічність, автентичність, що спрямовує процес творчості за законами самої природи. Зокрема, потенційним шанувальником театрального мистецтва був А. Макаренко. Педагог зазначав, що «...особисто надає великого значення театру, оскільки завдяки йому дуже покращується мова вихованців і сильно розширюється горизонт» [231, с. 266].

Аналізу поняття театрального мистецтва як засобу формування особистості в історії педагогічної думки та школи України в ХХ столітті присвячена дисертація сучасної дослідниці М. Дергач, яка зауважує, що «театральне мистецтво як педагогічний засіб впливає на соціальність людини, розвиває особистісні якості, має неперевершене значення в її підготовці до спілкування і творчої самореалізації в соціумі» [108, с. 36]. Вчена у процесі науково-педагогічного дослідження генези театрального мистецтва в Україні як соціального і культурного феномену зосереджує увагу на тому, що «традиції, підходи, способи використання театрального мистецтва в процесі формування особистості безпосередньо були пов'язані з соціокультурними і державотворчими процесами. Виникнення певних видів театральної діяльності, специфічні засоби виразності, що використовувалися з метою впливу на особистість, залежали від багатьох чинників, зокрема способів сприйняття і розуміння людьми навколишнього світу, політичних, ідеологічних уподобань і релігійних переконань, світоглядних домінант, що панували в українському суспільстві у відповідні історичні періоди, від активності громадськості, прийнятих у суспільстві морально-етичних норм і цінностей тощо» [там само, с. 80].

Аналізуючи численні праці вітчизняних педагогів і психологів, даємо своє визначення поняття *«театральне мистецтво»*. Ми тлумачемо «театральне мистецтво» як специфічний вид мистецтва, що відображає дійсність у всіх її проявах.

На основі вивчення наукових праць з питань художньої творчості з'ясовано, що значна кількість дослідників різних напрямів (філософів, мистецтвознавців, психологів, педагогів) убачає основу театрального мистецтва в грі. Поняття «гра» в нашому дослідженні ототожнюється з поняттям як «засіб театрального

мистецтва». Ще з давніх часів епохи Відродження мислителі Геракліт, Платон розглядали гру як значуще для людини явище. Пізніше А. Шлегель обґрунтовує гру як онтологічний принцип буття Універсуму [448]. Е. Кант і Ф. Шиллер осмислювали гру в контексті естетичного [165; 444]. Ф. Шлейермахер розглядав гру як форму моральності, щільно пов'язану з мистецтвом [158]. Для прикладу, відомий радянський філософ К. Гросс стверджував: «Навіть не будучи грою, художня творчість, мистецтво має ігрове начало, ігровий аспект» [90, с. 144].

Зазначаємо, що науковці-психологи досліджуваного періоду також стверджували, що гра, як засіб театрального мистецтва, і сформована в її процесі творча уява є психологічною базою художньої творчості та художнього сприймання. «Спостереження над психічним розвитком людини вказують, – зазначає один із дослідників психології гри й уяви, вітчизняний учений В. Роменець, – що перехідною формою між дією перцептивною і творчою є гра. Саме в ній людина вивільняється від скутості, яку породжує поле сприймання, саме в ній розвиває свою уяву, розвиває тим, що ставить спочатку цю уяву в зовсім довільне, незалежне становище від дійсності і створює завдяки фантазії свій особливий, зокрема дитячий, світ. Розвинувши у грі таку первісну функцію фантазії, як довільне фантазування, людина активно втручається в світ, намагається його перетворити згідно зі своїми ідеалами і законами дійсності» [342, с. 41].

Л. Виготський вважав драматичну або театральну постановку розповсюдженим видом дитячої творчості саме через її близькість до театральної гри: «...по-перше, драма, заснована на дії, здійснюваній самою дитиною, найбільш близько, дієво та безпосередньо пов'язує художню творчість із особистими переживаннями... Іншою причиною близькості драматичної форми для дитини є зв'язок будь-якої драматизації з грою, цим корінням усілякої дитячої творчості, і тому є найбільш синкретичною, тобто містить у собі елементи найрізноманітніших видів творчості» [74, с. 61].

Заслуговує на увагу думка щодо театральної гри, а саме використання її на уроці, педагога-новатора В. Шаталова: «Думка, образ, слово можуть приходити

до нас у найнесподіваніших комбінаціях. При цьому одні з них можуть превалювати, інші грати допоміжні ролі, але, будучи взаємопов'язаними, відокремитися вони вже не можуть ніколи. Це природна властивість нашої пам'яті, що лежить біля джерел і наукового, і літературного, і будь-якого іншого сприйняття навколишнього світу» [434, с.136]. Педагог-новатор працював у постійних пошуках, як об'єднувати шкільну аудиторію у відбуванні педагогічного дійства шляхом театральної творчості. Перед ним завжди поставало питання, як зробити учнів діяльними, небайдужими до вчителя, до теми уроку.

Уроки з елементами театального мистецтва, які проводив В. Шаталов у радянській школі, стимулювали розвиток образного мислення учня, його уяву, фантазію. За допомогою елементів театального мистецтва, педагог створював умови для творчого натхнення до самоосвіти та самовиховання. Такі уроки були і є ефективною формою організації не лише навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, а й засобом адаптації в соціумі. Саме в такий спосіб театралізована художньо-ігрова діяльність допомагає учню реалізуватись у творчій діяльності.

У сучасній педагогічній практиці використання засобів театального мистецтва в професійній майстерності вчителя, задля розвитку його організаційних, мовленнєвих, гностичних здібностей, знайшло своє відображення в наукових поглядах вітчизняного вченого В. Абрамяна. У навчальному посібнику «Театральна педагогіка» концептуальними засадами стали уявлення про увагу, психофізичну свободу, уяву та фантазію, дію спілкування й мовлення – найважливіші складові педагогічної майстерності. Визначальними чинниками, на думку автора, для формування педагогічної майстерності вчителя є його здібності до педагогічної діяльності. Серед основних здібностей В. Абрамян виділяє такі: 1) гностичні; 2) конструктивні; 3) проєктивні; 4) комунікативні; 5) організаторські [1, с. 17]. Він досліджував можливості театальної педагогіки як ефективного засобу розвитку здібності до педагогічної взаємодії, спілкування та мовленнєвої діяльності учителів загальноосвітньої школи [там само, с. 201].

На основі поглядів вітчизняних педагогів і психологів щодо поняття «*засоби театрального мистецтва*» ми визначаємо своє тлумачення цього поняття. «Засоби театрального мистецтва» у професійній майстерності вчителя виступають як розвиток його організаційних, мовленнєвих, гностичних, артистичних здібностей.

Отже, здійснений аналіз категорійно-поняттєвого апарату з проблеми розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва (20–80-х рр. ХХ ст.) показав, що театральне мистецтво розглядалося як допоміжний засіб у розвитку професійної майстерності вчителя. Суттю у тлумаченні поняття «театральне мистецтво» досліджуваного періоду було розуміння його як чинника формування національної, моральної, ідеологічної, комуністичної свідомості вчителя та розвитку його творчих, організаційних, мовленнєвих, комунікативних, гностичних та інших здібностей. У ці роки вчені, психологи, педагоги спрямовували свою увагу на розробку нових, творчих підходів до форм та методів педагогічної діяльності вчителя задля соціокультурних та культуротворчих змін у шкільництві.

1.2. Джерельна база та історіографія проблеми розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва

Вивчення проблеми розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва (20 – 80-х рр. ХХ ст.) потребує ґрунтовного аналізу джерельної бази.

Для ґрунтовнішого аналізу різних джерел щодо нашого дослідження варто взяти до уваги запропонований ученим Н. Гупаном (2002) проблемно-тематичний підхід до класифікації джерельної бази [95].

На основі його проблемно-тематичного підходу ми поділяємо джерельну базу на п'ять груп:

1. До *першої групи* входять документи нормативно-правового поля

(постанови ЦК ВКП(б)У, Совнаркома РСФСР, Наркомпроса РСФСР, Ради Народних Комісарів УРСР, Декрети ВУЦВК і РНК УРСР, рішення партійних з'їздів, конференцій, резолюцій пленумів ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР, накази, інформаційні повідомлення, закони державних структур Народного комісаріату освіти УРСР та Головополітосвіти УСРР. За цими документами можна прослідкувати динаміку розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва 1920–1980 рр., яка звісно залежала від економічних і політичних подій у суспільстві та реформ влади.

2. *Друга група* – це документи і матеріали, які зберігаються в державних архівах України: Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України) (фонд №166 – Народний комісаріат освіти УСРР (Міністерство народної освіти УРСР). Ця група включає в себе архівні матеріали (положення про дитячі заклади соціального виховання в Українській соціалістичній радянській республіці, агітлектпункти відділів народної освіти, статuti, стенограми та рішення засідань колегій Міністерства освіти УРСР, навчальний план педагогічних кадрів, матеріали про діяльність театального відділу при Наркомосі УСРР, протоколи засідань колегії Наркомосу УСРР, Наукпедкому НКО, Всеросійських з'їздів учителів, плани Українського головного комітету соціального виховання дітей, навчання семилітньої Єдиної Трудової Школи, роботи II Всеукраїнської сесії науково-педагогічного комітету Головоцвуху УРСР, доповідні записки про стан художнього виховання дітей в Українській РСР, документи про стан виховної роботи серед шкільної молоді УРСР), які дають можливість об'єктивно оцінити особливості класної, позакласної та позашкільної роботи щодо використання вчителем форм, методів, засобів театального мистецтва в навчально-виховному процесі досліджуваного періоду.

3. *Третя група* складається з педагогічної преси та періодичних видань, на шпальтах яких обумовлювалася проблема розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театального мистецтва досліджуваного періоду, зокрема журналів «Шлях освіти (Путь просвещения)»

(1922–1930), «Комуністична освіта» (1931–1941), «Советская педагогика» (1937–1980), «Радянська школа» (1945–1980), газет «Народній учитель» (1925–1930), «За Коммунистическое Просвещение» (1931–1937), «Учительская газета» (1938–1954), «Литературная газета» (1950–1960), «Радянська освіта» (1960–1980) та ін. Аналіз цих видань допомагає нам зрозуміти, хід розвитку педагогічної думки стосовно теорії і практики застосування театрального мистецтва у педагогічній діяльності вчителя радянського періоду.

4. *Четверту групу* становлять праці вітчизняних психологів та педагогів (Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Адлера, Я. Мамонтова, М. Розенштейн, Г. Шаррельмана, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших), у яких розкривається сутність театрального мистецтва, його велике значення у формуванні творчих, комунікативних, мовленнєвих, когнітивних, артистичних, організаційних здібностей особистості педагога.

5. *До п'ятої групи* належать довідкові видання (енциклопедії, словники), дисертаційні та монографічні дослідження, матеріали науково-практичних конференцій різного плану, що розглядають специфіку театрального мистецтва в професійній майстерності вчителів та їх фахову і психологічну готовність до інноваційних підходів у сфері соціокультурної, культуротворчої та мистецько-культурної діяльності.

Аналіз джерельної бази дослідження проблеми розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва спрямовує нашу увагу до історіографії.

Зокрема, у сучасній науці розглядають термін «історіографія», саме історик педагогіки Н. Гупан (2000), як: «системний аналіз та узагальнення великого масиву літератури, що видавалася з певної галузі наукового знання, з метою висвітлення процесу розвитку науки та відповідних методів дослідження певного, досить великого за часом, історичного періоду» [95, с. 36]. У контексті нашого дослідження – це аналіз та вивчення педагогічних праць, присвячених розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва (20–80-х рр. ХХ ст.).

Вивчення педагогічних джерел із проблеми, що досліджується, свідчить про наявність наукових праць, у яких частково схарактеризовані аспекти професійної майстерності засобами театрального мистецтва. На жаль, нині також відсутні науково-педагогічні джерела, у яких би в повному обсязі була б розкрита проблема розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва в досліджуваній період.

З ціллю забезпечення найкращого висвітлення зазначеної проблеми історіографію досліджуваного періоду ми розглядаємо за системним підходом відповідно до періодизації розвитку педагогічної думки, запропонованої вченою О. Сухомлинською (2003):

- 1920–1933 рр. – етап експериментування й новаторства;
- 1933–1958 рр. – українська педагогіка як складова «російсько-радянської» культури;
- 1958–1985 рр. – українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток;
- 1985–1991 рр. – становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу;
- 1991р. – до сьогодні – розвиток педагогіки і школи в Українській державі [395, с. 65-66].

У контексті нашого дослідження хронологічні межі 1920–1980 рр. і є частиною етапу «панування формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеологеми» [293, с. 18].

Зазначимо, що початкові намагання осмислити проблему професійної майстерності засобами театрального мистецтва в зазначених хронологічних межах робили сучасні науковці І. Зязюн [148], О. Лаврінченко [201], М. Дергач [107; 108]. Ученими було частково розкрито деякі аспекти цієї проблеми.

Варто також зауважити, що використання театрального мистецтва в педагогічній майстерності цього періоду відбувалося в умовах соціально-політичних змін у суспільстві. Відповідно до цих змін, усі наукові праці вчених досліджуваного періоду були заідеологізованими та притримувалися

комуністичної моралі, тому об'єктивного розкриття цієї проблеми не було. Цю думку підкреслює і сучасний історик педагогіки Л. Березівська: «...формується радянська офіційна історико-педагогічна історіографія, зокрема стосовно шкільної політики, що не передбачала її об'єктивного висвітлення» [30, с. 45].

У наукових працях першого періоду – 1920–1933 рр. – обумовлюється проблема професійної майстерності вчителя в доповідях учених, педагогів та державних діячів, пояснювальних записках до інструкцій про нормальний тип дитячого будинку, звітах, Статутах Товариств Сприяння Народній Освіті, Пораднику щодо соціального виховання, положеннях про агітлектпункти відділів народної освіти щодо використання засобів театрального мистецтва в навчально-виховному процесі школи задля національного, культурно-ідеологічного росту і подолання неграмотності як учнів, так і всіх верств населення країни.

Ця проблема водночас знайшла своє висвітлення в педагогічній пресі, зокрема журналах (А. Буткевич (1909) [55]; А. Пінкевич (1920) [300], А. Миртов (1922) [243; 244]; М. Розенштейн (1924) [337], В. Калинович (1925) [160]; І. Ющишин (1927; 1933) [451; 452]; Ф. Кумко (1932) [206]; В. Жуковецька (1932) [129] та ін.).

У статтях авторів А. Пінкевича «Педагогика и наука» (1920) [300], А. Миртова «Умение говорить публично» (1922) [243], М. Розенштейн «Театральне мистецтво в педагогічній практиці» (1924) [337] розкривалися питання актуальності застосування форм, методів, засобів театрального мистецтва в педагогічній практиці вчителя з метою підвищення його фахового рівня, а також удосконалення мовленнєвих навичок та умінь.

В інших науковців, зокрема в Я. Чепіги «Народний учитель і національні питання» (1912) [422], «Уява і мислення та творча діяльність дитини» (1914) [423], В. Калиновича «Голос української дитини» (1925) [160], І. Ющишина «Про шкільні самоврядування» (1927), «Географія, як предмет навчання і виховання в народній школі» (1933) [451; 452], Ф. Кумка «Справа українських шкіл у Румунії» (1932) [197], В. Жуковецької «Дитяче мистецтво» (1932) [129] статті були присвячені національному, естетичному вихованню засобами театрального

мистецтва, новаторству та експериментуванню в художній творчості як учнів, так і вчителів.

Детальніший аналіз педагогічної преси, саме публікацій на шпальтах журналів та газет («Шлях освіти (Путь просвещения)», «Советская педагогика», «Комуністична освіта», «Радянська школа», «Народний учитель», «За Коммунистическое Просвещение», «Учительская газета», «Радянська освіта», «Литературная газета») щодо проблеми розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва досліджуваного періоду ми здійснимо у третьому розділі дисертаційного дослідження. Фактологічний матеріал цих публікацій дасть можливість екстраполювати набутий історико-педагогічний досвід у сучасних педагогічних умовах шкільництва.

У 1920–1933 рр. у працях представника течії «вільного виховання» в Німеччині Г. Шарельмана «Возбудительно обучение» (1909; 1910) [431; 432], а також у вітчизняних учених К. Стеценка «Українська пісня в народній школі» (1917) [373], Я. Мамонтова «Проблема эстетического воспитания» (1914) [236], П. Блонського «Новые программы ГУСа и учитель» (1925) [39], М. Фальківського «Атлас початкового шкільництва Речі Посполитої Польської» (1929) [413], М. Розенштейн «Театральна робота в школі» (1930) [336], П. Роллана «Народний театр» (1932) [341] достатнього значення надавалося використанню дидактичного принципу художності, емоційності в навчально-виховному процесі, висвітленню проблеми соціального, естетичного, музичного виховання за допомоги мистецтв, розвитку творчої особистості вчителя засобами театрального мистецтва.

Варто виокремити праці означеного періоду, саме видатного педагога-новатора Я. Мамонтова «Естетизація людини» (1922) [235], «Сучасні проблеми педагогічної творчості» (1922) [237]. У цих працях учений висвітлює велике значення використання художньо-дидактичного методу, який складався з художнього, музичного та театрального видів мистецтва, у навчальному процесі, а також обґрунтовував важливість методу естетизації виховання в розвитку творчої особистості учня.

Аналіз праць, які були зазначені вище свідчить, що вчені та педагоги не тільки обумовлювали проблему професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва на сторінках педагогічної преси, а й активно використовували театральне мистецтво у своїй педагогічній практиці.

Період 1933–1958 рр. – характеризується уніфікацією української системи освіти в загальнорадянську, припиненням експериментування та новаторства у школі, послабленням естетично-художнього виховання учнів, посиленням русифікації, цензури, ідеологізації та політизації в навчально-виховному процесі школи; післявоєнною відбудовою і розвитком усіх загальноосвітніх навчальних закладів, підвищенням кваліфікації вчителів і творчого потенціалу вчителя засобами художньої (театральної) самодіяльності в контексті комуністичної моралі. Незважаючи на негативні зміни у шкільництві, вчені, педагоги, мистецтвознавці розглядали проблему в педагогічній пресі щодо використання засобів театрального мистецтва в навчально-виховному процесі школи. Так, у праці Ф. Шиллера (1935) [444] розкрито вагоме значення гри, як однієї із засобів театрального мистецтва, в естетичному вихованні особистості учня.

Не звертаючи увагу на те, що школа Західної України була під гнітом польської шляхти, педагоги розвивали творчі здібності учнів. У статті С. Чавдарова (1936) висвітлювалася проблема розвитку «дитячого мистецтва» саме театральною творчістю [419].

Як уже зазначалося, уся педагогічна преса цього періоду була заідеологізованою. На шпальтах журналу «Советская педагогика» у статті Н. Севастьянова (1938) зауважувалося, що професійна майстерність учителя повинна розвиватися на ідеологічній витримці, а виклад навчального матеріалу в політичній спрямованості [353].

Однак були публікації і художньо-естетичного характеру. У статті Ф. Бугайко (1939) розкрито особливість техніки уроку, а саме, як за допомогою техніки читання, заучування напам'ять уривків з описової прози та віршів набути міцних знань з орфоєпії української мови [49]. Проаналізовано діяльність дитячих

театрів, драматичних гуртків у загальноосвітніх навчальних закладах м.Ужгорода у праці Е. Недзельського (1941) [263].

Із посиленням комуністичної ідеології, особливо після Великої Вітчизняної війни 1941–1945 рр., у педагогічній пресі достатньо мало висвітлювалася проблема професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва. Велика увага була приділена підвищенню ідейного і теоретичного рівнів та ділової кваліфікації вчителів, оскільки саме від цього значною мірою залежав успіх усієї навчальної і виховної роботи, зазначалось у статті заступника міністра освіти УРСР П. Дудника (1947) [116, с. 3]. Але, згодом, після смерті Й. Сталіна (1953), цензурний тиск на педагогічну пресу послабився.

Слід наголосити, що проблема професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва знайшла свій розвиток у працях педагога-новатора ХХ ст. А. Макаренка «Методика організації виховного процесу» (1954) [228], «Некоторые выводы из моего педагогического опыта» (1958) [229], «О моём опыте», «Педагогическая поэма» [231; 232], у яких педагог зосереджував увагу на необхідності вдосконалення акторських і педагогічних здібностей педагога, проведенні у педагогічному колективі етюдної роботи, зокрема комплексу вправ на уяву.

У праці О. Апраксіної «Очерки по истории художественного воспитания в советских школах» (1956) на основі педагогічного досвіду А. Луначарського висвітлювалася думка щодо необхідності введення в педагогічну практику вчителя використання сценічних методів та організації творчої роботи з професійними акторами [19].

Отже, аналіз засвідчує, що попри цензуру, заідеологізованість та заполітизованість у суспільстві, педагоги невпинно вивчали проблему професійної майстерності вчителів, зокрема засобами театрального мистецтва, та працювали над її розв'язанням для того, щоб учні не втратили творчого натхнення й бажання вчитися.

Третій період історіографії (1958–1985 рр.) обумовлюється «хрущовською відлигою», посиленням тоталітаризму, командно-адміністративної педагогіки,

активізацією творчої роботи педагогів-новаторів (В. Шаталова, Ш. Амонашвілі та ін.), зародженням «педагогіки співробітництва» (з 1985 р.).

Серед публікацій цього періоду виділяються праці А. Луначарського «О народном образовании» (1958) [220], «Литературоведение. Критика. Эстетика» (1963) [222], «Основные принципы единой трудовой школы» (1966) [221], «О воспитании и образовании» (1976) [219], у яких обґрунтовувалися соціально-психологічні основи театрального мистецтва в художньо-естетичному вихованні учнів. Подібні педагогічні думки ми зустрічаємо у праці П. Блонського (1961) [38], у неопублікованих роботах С. Шацького (1966; 1968) [150; 151], у статті Т. Колесниченко «Эстетическое воспитание в педагогической системе С. Т. Шацкого» (1968) [180].

У працях вітчизняних психологів Л. Виготського «Развитие высших психических функций» (1960) [75], «Воображение и творчество в детском возрасте» (1967) [73], В. Роменця «Фантазія, пізнання, творчість» (1965) [342], Б. Ананьєва «Человек как предмет познания» (1968) [10], А. Ковальова «Психология личности» (1970) [177] розкривалася сутність психологічного процесу формування творчої особистості вчителя і його культурного розвитку засобами театрального мистецтва.

У зазначений період увага науковців, зокрема видатного педагога В. Сухомлинського була сконцентрована на пошуку нових підходів до творчої діяльності, саме використання форм, методів і засобів театрального мистецтва у професійній майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів у працях «Сто порад учителям» (1976) [388], «Серце віддаю дітям» (1977) [392].

Послідовниками ідей В. Сухомлинського були педагоги-новатори Ш. Амонашвілі, В. Шаталов та ін. Педагог Ш. Амонашвілі висвітлював думку щодо артистичних умінь та інтонаційного малюнку мовленнєвих висловлювань у педагогічній діяльності вчителя у посібнику для вчителя «Здравствуйте, дети!» (1983) [9]. В. Шаталов у працях «Точка опоры» (1987) [435], «Навчати всіх, навчати кожного» (1988) [434] зауважував, що вчитель повинен у своїй професійній майстерності поєднувати педагогічну дію з акторською,

удосконалювати мовленнєві навички.

Зокрема, російська вчена З. Савкова у праці «Как сделать голос сценическим» (1975) [349] надала цінні методичні рекомендації щодо використання голосомовного тренінгу зі сценічної мови у практичній діяльності вчителя задля вдосконалення його мовного голосу та артикуляційного апарату.

Удосконалення мовленнєвих навиків, а саме педагогічного спілкування обумовлювалось у публікаціях науковця В. Кан-Калика «Учителю о педагогическом общении» (1987) [164], «Основы профессионально-педагогического общения» (1979) [162]. У цих працях автор також надав цінні поради щодо покращення професійної майстерності вчителя, тобто його спілкування з учнями.

Принагідно зазначимо, що в педагогічній практиці вчителя даного періоду впроваджувалася така форма навчання, як комплексний вплив мистецтв. У праці дослідниці Г. Шевченко «Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании подростков» (1981) [442] указувалося на те, що комплексний вплив мистецтв, а саме літературний, музичний, образотворчий, підвищує рівень навчального процесу, розвиває асоціативне та образне мислення учнів, підсилює його чуттєво-емоційну сферу.

Подібну думку ми зустрічаємо в методичних рекомендаціях російського педагога А. Єршової «Театрально-творческие методы работы на уроке литературы как средство развития зрительской и читательской культуры школьников» (1982) [122], де висвітлювалося значення поєднання різних видів мистецтв, зокрема музики, танцю, художнього слова, невербальних засобів виразності, які позитивно впливають на емоційний стан школярів.

У досліджуваному періоді з означеної теми була захищена лише одна робота – кандидатська дисертація В. Василенка «Проблема совершенствования урока в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского» (1982) [58], у якій висвітлено окремі аспекти педагогічної майстерності вчителя радянської школи, уточнено зміцнення і розвиток взаємозв'язку уроку з різноманітними видами позакласної роботи, зокрема мистецтвом.

У навчальному посібнику «Основы педагогического мастерства учителя» (1985) В. Максимова [233] розглядалися питання педагогічної майстерності як досконале володіння вчителем теоретичним та практичним уміннями, і як за допомоги природних задатків педагога, саме його таланту, можна педагогічний процес підвищити до рівня професіоналізму.

Отож, аналіз історіографії проблеми третього періоду свідчить, що учені, психологи, педагоги розкривали різні аспекти професійної майстерності вчителя. Із зародженням педагогіки співробітництва з 1985 р. посилюється інтерес до театрального мистецтва.

Четвертий період (1985–1991 рр.) – становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу – характерний працями педагогів-новаторів (О. Бондар, В. Струбицький (1987), Л. Рувинський (1987), Л. Кондратенко (1988), Л. Кондрашова (1987, 1988), Л. Белецька (1988), Н. Чепелева (1989) та ін.), які не лише надавали досить великого значення засобам театрального мистецтва, а й включали їх у свою діяльність.

П'ятий період – 1991 – до сьогодні – розвиток педагогіки і школи в Українській державі – вирізняється появою праць, у яких здійснено об'єктивне висвітлення окремих аспектів окресленої проблеми (Ю. Львова (1992) [224], М. Лазарєв (1993) [203], Л. Дубова (1994) [115], О. Лавріненко (2009) [201], Т. Мочан (2011) [252], М. Дергач (2012) [108], А. Загородня (2012) [138], Т. Булгакова (2016) [53] та ін.).

У педагогічній пресі з'являються наукові праці вітчизняних педагогів-практиків Ю. Львової «Творческая лаборатория учителя» (1992) [224], М. Лазарева «Основы педагогической творчости» (1993) [203], Л. Дубової «Режиссура шкільного уроку» (1994) [115], у яких проаналізовані аспекти акторської майстерності вчителя, зокрема взаємозв'язок між творчою діяльністю вчителя і артиста та використання театралізації у навчально-виховному процесі школи.

Достатньо важливі для нашого дослідження є дисертаційні роботи сучасних науковців О. Лавріненка (2009) [201], Т. Мочан (2011) [252], М. Дергач (2012) [108], Л. Рубан (2012) [344], А. Загородньої (2012) [138], Т. Булгакової (2016) [53].

У цих наукових працях учені дають загальну характеристику професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва, зокрема щодо його професіоналізму, який «вимірюється рівнем педагогічної етики, педагогічного такту, артистизму, педагогічної майстерності, педагогічною технікою, високою мовною культурою» [138], а також художньо-естетичного та творчого розвитку особистості вчителя досліджуваного періоду.

У монографіях Н. Гупана (2000) [94], О. Сухомлинської (2002) [396], В. Курила (2006) [198], Л. Березівської (2009) [30], С. Лободи (2010) [217], М. Антонця (2012) [16] висвітлюється не тільки проблема педагогічної творчості і майстерності вчителя, а й розвиток вітчизняної освіти радянського періоду, зокрема української школи. Аналіз монографій дає нам можливість зрозуміти динаміку розвитку професійної майстерності вчителя, а саме мати загальне уявлення про періодизацію вітчизняного історико-педагогічного процесу.

Отже, узагальнюючи проведений огляд джерельної бази та історіографії проблеми, можна стверджувати, що розвиток професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва (20 – 80-ті рр. ХХ ст.) знайшов своє висвітлення в історико-педагогічній думці. Але дана проблема не завжди була відображена в повному обсязі на сторінках існуючих джерел досліджуваного періоду, так як уся педагогічна діяльність учителя залежала від суспільно-політичних подій у суспільстві, а також від реформ та постанов радянського уряду.

1.3. Ретроспективний аналіз проблеми розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва у психолого-педагогічній літературі (20 – 80-ті рр. ХХ ст.).

Людська цивілізація вже давно оцінило значення мистецтва, силу його психологічного впливу на людину. Тому вже антична система освіти вміщувала в себе мистецтво як засіб гармонізації особистості людини.

Мистецтво з давніх часів використовувалося в навчально-виховному процесі. Ще давньогрецький історик і філософ Плутарх (46 – 127 рр.) писав, що дітей

учили співам і музиці з не меншим старанням «...ніж чіткості та чистоті мови, але в піснях було закладене свого роду жало, яке будило багатства, що захоплювали душу натхненним поривом до дії» [130, с.22].

Звертаючись до історії педагогіки, ми можемо знайти багато прикладів взаємодії театрального та педагогічного мистецтва. Так, в античні часи Марк Фабій Квінтіліан – давньоримський оратор, теоретик ораторського мистецтва, педагог – заснував власну риторську школу, яка стала першою державною школою Римської імперії. Відомо, що в риторській школі використовувалася така форма виховання учнів як театралізація, тобто постановка комедій і трагедій, у яких брали участь майбутні оратори. Оскільки вчителі риторики відвідували уроки в акторів, можна зробити припущення, що завдяки цьому в школі Квінтіліана учні також знайомилися з елементами акторської техніки, яка сприяла засвоєнню мистецтва декламації. «Учити треба не багато чому, – говорив він, – але ґрунтовно, майбутньому ораторові потрібна розвинена пам'ять, почуття художнього слова, ритму, хороша дикція та інтонація, виразність мови і міміки...» [154, с.15].

Видатний чеський педагог Ян Амос Коменський у праці «Велика дидактика», підкреслюючи важливість виховання учнів засобами театрального мистецтва, стверджував, що опанування акторською майстерністю необхідне «для розвитку спостережливості, реакції, вміння робити відповідні рухи, тримати обличчя і руки та все тіло відповідно до обставин, змінювати та надавати звучанню голосу певного тембру і тону – іншими словами, виконувати будь-яку роль відповідним чином і в усіх випадках триматися природно» [183, с.162].

Театральне мистецтво, як одна із психолого-педагогічних засад, допомагає активізувати процес творчої діяльності вчителя, ефективно впливає на підвищення рівня професіоналізму педагога, розвиває його емоційно-почуттєву сферу та творчу особистість.

Засади розвитку творчої особистості вчителя засобами театрального мистецтва були закладені ще у 1920 р. ХХ ст. у працях Л. Виготського [73], С. Рубінштейна [346] та ін.

Творчість – це обов’язково оригінальний підхід до знаходження нових ідей, новоутворень, заперечення старих канонів і норм. Тому його можна вважати діалектичним, як творення і руйнування водночас, оскільки творець, відкриваючи нове, ще незнане, відкидає усталене і старе. Однак слід зауважити, що не все нове є показником творчості. Нове має бути доцільним, плідним, становити духовно-практичний інтерес для особистості.

Що стосується визначення теоретико-методологічних, педагогічних засад розвитку творчої особистості вчителя засобами театрального мистецтва, принципове значення має положення культурно-історичної теорії Л. Виготського про те, що будь-яка справді людська структура психіки спочатку складається як зовнішня, соціальна форма спілкування між людьми і тільки в результаті інтеріоризації стає психічним надбанням окремого індивіда. «В цьому полягає, – писав Л. Виготський, – сутність процесу культурного розвитку, що знаходить вираження в суто логічній формі. Особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, що вона становить для інших. Це і є процес становлення особистості» [75, с.125].

Зокрема, однією із форм педагогічної творчості у сфері театрального мистецтва, дійсно, є формування творчої особистості вчителя. Починається воно з розвитку творчого потенціалу в умовах середньої школи. Школа, як відомо, є сферою виховання, освіти і навчання. Саме вихованню належить головна роль у справі розвитку творчого потенціалу, а засобом для цього є театральне мистецтво, яке здатне цілісно, гармонійно розвивати особистість.

На думку С. Рубінштейна, особистість – це людина з власною позицією в житті, до якої вона дійшла в результаті плідної праці, це «одиниця» в системі суспільних відносин, реальний носій цих відносин. Виходячи із сутності особистості, педагог як особистість у науковій літературі характеризується здебільшого як динамічна, порівняно стала цілісна система інтелектуальних, соціокультурних і морально-вольових якостей, сформованих у процесі історично складених конкретних видів діяльності, які проявляються в індивідуальних особливостях його свідомості, ставленні до соціального середовища, до обраної

професії. Завдяки поняттю «індивідуально-особистісні характеристики» вчений характеризує людину як індивідуальність на основі наявних у неї особливих (одиничних, неповторних) властивостей [346].

Психолог В. Ананьєв [10] стосовно цього зауважував: «Людина є особистістю тоді, – писав він, – коли вона свідомо визначає своє ставлення до оточуючих. Людина є особистістю, оскільки у неї своє обличчя. Людина максимально є особистістю, коли в ній мінімум нейтральності, байдужості. Тому для людини як особистості таке фундаментальне значення має свідомість, не лише як знання, а й як відношення. Без свідомості, без здатності зайняти певну позицію немає індивідуальності» [10, с.339].

Зокрема, чим більше особистість учителя індивідуальна й неповторна, тим вона досконаліша. Одним із важливих індикаторів людської індивідуальності є активність творчої діяльності, втілення і реалізація всіх можливостей історичної природи людини. У цьому контексті доречно вжити слово «неповторний», оскільки саме у продуктах творчої діяльності, яка змінює навколишню дійсність, виражається неповторний внесок особистості в суспільний розвиток. У педагога складається цілісна сукупність оригінальних, самобутніх рис, властивостей, що характеризують його як індивідуальність. Основні властивості індивідуальності педагога – сильне «Я» (сутність індивідуальності), самість особистості, наявність волі, наявність свободи і відповідальності, духовності, прагнення до самоактуалізації й самореалізації, що є основними рушійними силами активності; позитивна «Я» – концепція, віра у власні сили, самоповага; активне ставлення до світу, високий рівень творчої мотивації. Важливим критерієм індивідуальності педагога є індивідуальний стиль [269, с.78].

Структуру індивідуального стилю професійної майстерності вчителів складають такі компоненти: мотиваційний, комунікативний, театральний та творчий.

Зокрема, сучасна дослідниця Ж. Ковалів [176] у своїй дисертаційній роботі розглядає *мотиваційний компонент* як бажання вчителя працювати в обраній сфері, його інтерес до взаємодії з учасниками педагогічного процесу. Науковець

стверджує: «Якщо завдання формування індивідуального стилю професійної майстерності вчителя є його задоволеність працею, заснованої на усвідомленні правильності вибору професії, співвідношенні своїх здібностей з вимогами професії, результативності своєї роботи, то мотиваційний компонент досліджуваного феномена включає такі здібності, як: вміння визначати власну професійну позицію; вміння спрямувати свою діяльність на ефективну педагогічну взаємодію; вміння пізнавати власну індивідуальність та її відшліфовувати. Мотиваційна спрямованість педагога представляє собою його стійку мотивацію на продуктивну педагогічну взаємодію, на формування особистості учня засобами своєї навчальної дисципліни, на досягнення ефективної результативності. Самопізнання вчителя розглядається як визначення самооцінки власної особистості з метою самоствердження в професійній діяльності» [там само, с. 48–50].

Комунікативний компонент включає ті здібності вчителя, що характеризують його як красномовного оратора, компетентного мовника, культурну людину. Як зауважує Ж. Ковалів: «Оцінювання мовленнєвої культури вчителя враховує такі характеристики, як комунікативно-змістовні (зміст мовлення), формально-мовні (якість мовлення) та прагматичні (уміння та навички, якими досягається вплив на аудиторію). До комунікативно-змістовних критеріїв культури мовлення належать точність, логічність, чистота, виразність, багатство та доречність» [176, с. 48]. Оцінними критеріями прагматичної спрямованості мовлення, на думку Ж. Горіної, виступають такі професійні характеристики: вміння привернути увагу і викликати інтерес до предмету мовлення; вміння дохідливо розтлумачити сутність та зміст предмету мовлення; вміння переконати аудиторію, схилити слухачів до виконання запропонованої програми поведінки [87, с.40–49].

Функція комунікативного компоненту полягає в розвитку таких характерних властивостей особистості вчителя, як переконливість, зацікавленість та емоційна культура, що сприятимуть ефективному впливу на аудиторію. Переконливість учителя передбачає вміння бути впевненим у собі, товариським, об'єктивним у

спілкуванні. Зацікавленість – уміння слухати співрозмовника, налагоджувати зоровий, мовний, діалогічний контакт з аудиторією, створювати позитивну психологічну атмосферу спілкування тощо. Емоційна культура вчителя включає прояв позитивних емоцій, що вказує на його гарний настрій, почуття захопленості, емоційний підйом, радість спілкування з учнями тощо [15, с.118–122].

Театральний компонент має в собі прийоми та способи, які розвивають креативний і культурно-мистецький потенціал учителя, його акторські та режисерські здібності, а саме: увагу, творче самопочуття, психофізичну свободу тощо. Зазначимо, що елементи театральної педагогіки є важливими у формуванні професійної майстерності педагога, тому що вони допомагають створити необхідні педагогічні умови для творчості. «...для творчого самопочуття й для власне почуття важливими є не тільки душевні, – писав К. Станіславський, – але й тілесні властивості, здібності, стани артиста, необхідні для творчості. Ними перейняті всі творчі дані артиста, його фізичний апарат утілення: голос, міміка, дикція, мовлення, пластика, виразні рухи, хода та ін. Вони мають бути яскравими, барвистими, надзвичайно чутливими, чуйними, чарівними, мають рабськи улягати велінням внутрішнього почуття. Таке фізичне підпорядкування духовному життю артиста створює тілесне творче самопочуття, яке перебуває у цілковитій відповідності щодо внутрішнього творчого самопочуття» [359, с.448-449].

Творчий компонент забезпечується такими характеристиками креативної діяльності, як образно-творче мислення, ініціативність, розвинена уява, фантазія, спостережливість, наполегливість, прагнення доводити художньо-творчі задуми до кінця тощо. Так, як творчість – це діяльність, яка розкриває неусвідомлені процеси інтелектуальної активності особистості, тим паче – індивідуальності вчителя, а саме у його стилі спілкування з дітьми. Зокрема, стиль – це усталена система засобів, форм та прийомів, які використовує вчитель у взаємодії з учнями у творчому процесі. Вона залежить від творчих, організаційних якостей педагога та його мовленнєвої майстерності спілкування [169].

Слід зазначити, що засновником індивідуальної психології як напрямку у психоаналізі є А. Адлер (1927 – 1929 рр.), який першим використав у психології поняття стиль. Стиль – результат взаємодії індивідуальних особливостей людини та соціального середовища, що обумовлюють стратегію та тактику поведінки і характеризують індивідуальний стиль життя, спрямований на компенсацію почуття власної неповноцінності [327, с. 58]. А. Адлер дав своїй теорії назву «індивідуальна психологія», так як з латині «individuum» означає «неподільний» – тобто сутність, яку неможливо розділити. Автор виходив із того, що жоден прояв життєвої активності неможливо розглядати в ізоляції, а лише у співвідношенні з особистістю в цілому. На його думку, індивідуум представляє собою єдине ціле, в його мисленні, почуттях, діях, у кожному прояві особистості. Структуру єдиної особистості Адлер визначає як стиль життя, який формується творчою силою кожної людини. Ця творча сила впливає на кожну грань людського досвіду: сприйняття, пам'ять, фантазію, мрії, мислення. Вона робить людину архітектором власного життя [там само, с. 62]. Його основні твори «Про невротичний характер» (1912 р.), «Практика та теорія індивідуальної психології» (1920 р.) стали основою сучасної гуманістичної ідеї, яка цілісно розглядає природу людини [176].

Вивчення психолого-педагогічної літератури показало, що дефініція «стиль» має статус ототожнення з театральним мистецтвом. Природа виникнення цього феномену походить з античної риторики, у якій він розглядався як один із виразних засобів мови. Поняття «стиль» – почерк, стрижень для написання на восковій дошці. Тому можна вважати, що «почерк» – свого роду «майстерність» у педагогічній діяльності вчителя, тобто його стиль спілкування, в основі якого полягає слово як один із засобів театального мистецтва. Великий тлумачний психологічний словник описує наступні випадки його використання: сукупність художніх засобів, характерних для витвору мистецтва, якого-небудь художника, епохи або нації; система мовленнєвих засобів та дій, характерних для того чи іншого витвору, жанру, автора або літературного напрямку; засіб, манера словесного вираження думки; характерна манера поведінки, метод діяльності, сукупність професійних прийомів у виконанні будь-якої роботи [43, с. 407].

Педагогічна енциклопедія розглядає стиль педагогічний як «сукупність характерних властивостей педагогічної майстерності, що традиційно склалися в досвіді вчителів» [289, с. 508]. Стиль – це своєрідний підхід у творчій діяльності вчителя, що має в основі певну манеру спілкування в організаційно-педагогічних діях, яка притаманна кожному педагогу.

Професійна майстерність учителя характеризується фактом позитивного впливу педагога на формування особистості учня, креативністю педагогічних дій та їхніх наслідків для успішного його розвитку. На думку науковця І. Ящук, розвивати і збагачувати творчі здібності, уміння та навички учня під силу лише справжньому фахівцю, майстру своєї справи [457, с. 189].

У шкільній системі освіти 20 – 30-х рр. ХХ ст. склалися такі принципи виховання і навчання, які розвивають тільки інтелект дитини, а чуттєво-емоційна сфера особистості, художньо-образне мислення та театральне мистецтво залишалися поза увагою школи.

Один із відомих представників течії «вільного виховання» Е. Зальвюрк виділив основні положення, які обумовлюють необхідність виховання посередництвом мистецтва: 1) усі види художньої діяльності витікають із природної потреби людини в русі; у дитини художня діяльність насамперед виявляється у грі; заняття іграми сприяє розвитку не лише фізичних, а й духовних сил школярів; 2) мистецтво зв'язане з формами, із зображенням, воно впливає на почуття людини, створює певний піднесений настрій; 3) особливо сильно художня діяльність впливає на розвиток волі, але для цього необхідно, щоб дитина доводила свою роботу самостійно до кінця, починаючи з творчого замислу і закінчуючи отриманням готового результату; 4) мистецтво сприяє розвитку фізичної спритності та гостроти мислення; художня діяльність вимагає чіткого розуміння ідеї, яку необхідно втілити в певну форму, ясного уявлення цього кінцевого результату й осмислення відношення до матеріалів і знарядь праці, необхідних для здійснення задуму; художня діяльність є засіб пізнання; 5) мистецтво – засіб вираження високих думок, які воно одягає в гарний і гідний одяг краси і посередництвом цього приваблює увагу людей до високих духовних

інтересів; слугує основою морального виховання та засобом релігійного виховання; виростає із чуттєвого сприйняття, однак у кожному творі мистецтва його прекрасна зовнішність – це лише оболонка, під якою приховується багатющий духовний зміст; сприяє піднесенню людини, ведучи її із чуттєвого світу у світ духовний; 7) мистецтво є могутнім засобом розвитку людської фантазії, яка являє собою синтез людської свідомості й однаково необхідна як ученому-досліднику, так і художнику [301, с. 273].

Чимало в цьому напрямку також зробив видатний представник течії «вільного виховання» в Німеччині Г. Шарельман. Він вважав за недостатнє розмальовування голих стін шкільних кімнат, забезпечення художньої цінності наочних посібників, знайомство дітей із театром тощо. Оскільки мистецтво – це «...тиран, який не може задовольнитися одним захопленням голих шкільних стін, наочними посібниками та малюванням. Воно хоче і повинно проникнути у кожний предмет, воно хоче і повинно оволодіти кожною навчальною годиною» [432, с. 113].

Кожний день, на думку Г. Шарельмана, необхідно щось малювати, придумувати історії, казки, надавати поетичної форми навчальному матеріалу, тобто «наповнювати нецікавий навчальний матеріал свіжим дитячим життям» [431, с. 54].

Генріх Шарельман вважає, що в навчанні є два види істини. Одна зовнішня. Друга внутрішня. Першу треба довести, оскільки вона «правда розуму» і досягається шляхом дослідження. Другу необхідно відчувати, пережити. У цій, другій, необхідно підкоряти будь-який навчальний матеріал. Через це німецький педагог-учений вважав, що вчитель-художник повинен мати мужність цінувати факти, наукову частину менше, ніж саме представлення навчального матеріалу. Для цього йому необхідно звільнитися від зовнішньої істини на користь внутрішньої. Звертаючись переважно до почуттів та фантазії учнів, необхідно пробуджувати творчі сили останніх, організувати так роботу, щоб створити умови для вияву дитячої фантазії. Учителю-художнику не потрібно говорити з дітьми на мові зоолога, хіміка, математика, а говорити так, як розповідається казка.

Важливим є не те, який матеріал вивчається і який він за обсягом. Краще нехай його буде менше, але щоб він переживався дітьми, залягав у пам'ять барвистими та яскравими враженнями, глибоко хвилював душу [284, с. 20].

Відсутність дидактичного принципу художності у вітчизняній педагогіці призвело до того, що викладання навчальних дисциплін у школах будувалося в основному на лінійній (в розумінні – сухий, логізований, без емоційної присутності) основі, що часто викликало в учнів відразу до навчання, втрату інтересу до нього. Таке порушення балансу чуттєвого і раціонального у процесі пізнання змусило у свій час українського дидакта В. Помагайбу обумовити як окремий дидактичний принцип емоційність. Про необхідність застосування дидактичного принципу емоційності в навчанні першим обумовив саме цей учений. Зокрема, у посібнику «Педагогіка» за ред. М. Ярмаченка з приводу цього сказано: «Позитивні за своїм змістом переживання учителя та учня... сприяють підвищенню ефективності навчання. Негативні ж емоції гальмують успішну навчальну діяльність» [290, с. 158].

Так, великі вітчизняні педагоги силою свого таланту відчували необхідність визнання художності як окремого дидактичного принципу і на цій основі відродження цільності дитячого світосприйняття. В. Сухомлинський з приводу цього писав: «Я все більше переконувався, що образне бачення світу і намагання передати почуття краси словом – це душа і серце дитячого мислення. Дитяче мислення – художнє, образне, емоційно насичене мислення. Щоб дитина стала розумною, доскіпливою, потрібно у ранньому дитинстві дати їй щастя художнього бачення світу» [390, с. 77].

Зокрема, про необхідність визнання дидактичного принципу художності як рівнозначного науковості вперше заявив академік Б. Неменський. На думку вченого, лише завдяки цьому принципу можна засвоїти зміст освіти через його переживання і, зокрема, такі нетрадиційні компоненти цього змісту, як досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу та досвід творчої діяльності. Лише мистецтво, використане з дидактичною метою, здатне прилучити дітей – і дуже рано – до творчості як особистого художньо-образного мислення [284, с.

242].

Стосовно цього Б. Неменський стверджував: «Як і раніше, закриваються очі на те, що досвід творчості, так само, як і розвинута людська чуттєвість – базис формування морально-цінних основ особистості, – не передаються, не успадковуються через знання і навички. Тут потрібний особливий педагогічний інструментарій! І він є. На жаль, самі дидактики ще не усвідомлюють, що для вирішення цих проблем, окрім науковості, необхідно передбачити ще і художність, як другий, рівнозначний дидактичний принцип загальної педагогіки. До речі, тоді виникне, як один із основних і рівноправних методів пізнання, шлях освоєння змісту через його переживання – шлях мистецтва» [265, с. 103-104].

Як відомо, фізіологічний механізм довготривалої пам'яті у звичайному стані свідомості спрацьовує або за умови повторення вражень, або за умови яскравості та посилення останніх, що відбувається завдяки емоційності [284, с. 242].

Отже, принципи емоційності і художності у навчально-виховному процесі позитивно впливають на розвиток уяви, уваги, пам'яті, фантазії, художньо-образного та творчого мислення.

Розвиток професійної майстерності вчителя тісно пов'язаний із процесом розвитку його творчої особистості. Вирішальною ознакою професійної майстерності вчителя є готовність до творчого вирішення всіх завдань педагогічної діяльності. Видатний педагог В. Кан-Калик у своїх педагогічних працях, аналізуючи педагогічну діяльність як процес вирішення творчих завдань, визначив наступні її професіологічні особливості: творчі елементи присутності у всіх сферах педагогічної діяльності; тісний зв'язок творчого процесу педагога з творчим процесом кожного учня й усього вчительського колективу; великий і постійний відрізок творчого процесу педагога здійснюється привселюдно, що накладає відбиток на специфіку проходження самого творчого процесу і ставить певні вимоги до особистості учителя. Такий характер педагогічної творчості потребує від учителя уміння максимально керувати своїм психічним станом, оперативно викликати творче самопочуття в самого себе й у школярів [361, с. 87].

Найефективнішою творчою діяльністю є мистецтво, зокрема театральне

мистецтво. Сама природа театру є органічним поєднанням різних видів мистецтва, які не лише мають свою специфіку, але і взаємозалежність та спорідненість один з одним. Музика запозичила від мовної інтонації, від ритму та жестів їх здатність виражати емоцію. Розуміння емоцій, що закладені в музичних творах, допомагає сформувати ставлення до цих творів, до тих чи інших переживань та настроїв, тобто пізнати себе. Танець із мовою та музикою поєднує те, що вони тісно пов'язані з емоційно-виразними проявами людського організму, які сприймаються в одному випадку зором, в іншому – слухом [122, с. 28]. Отож, органічність театру, зокрема музики, танцю, а саме поєднання всіх цих видів мистецтва в одне ціле, може за допомогою слова позитивно впливати на психічний стан учня.

Складовою педагогічної майстерності педагога є його слово як одне із засобів театрального мистецтва. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: створити щиру атмосферу спілкування у класі, встановити контакт з учнями, досягти взаєморозуміння з ними, сформувати у вихованців відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе. Живе слово педагога – дієва зброя мистецтва мовлення. Головною властивістю вчителя є його мовленнєва культура.

Зокрема, питання важливості та специфіки мовленнєвої культури у професійній майстерності вчителя стали лейтмотивом наукової спадщини відомого українського філософа, культуролога та педагога І. Огієнка (1882–1972). Вагомого значення вчений надавав культурі професійного мовлення вчителя як провідному чиннику майстерності педагога. У своїй праці «Наука про рідномовні обов'язки» І. Огієнко писав, що кожен інтелігент, що публічно промовляє зі сцени, в церкві, в суді, в школі, на зборах і т. ін., зобов'язаний промовляти тільки соборною літературною мовою й вимовою. Кожен інтелігент, на його думку, повинен також «виховувати» у своїй родині добру літературну вимову, бо вона ознака інтелігентності людини, а також «зцементовує народ у свідому націю і надає йому почуття єдності, де б він не жив і до якої держави не належав» [89, с. 183]. Педагогом були розроблені корисні поради вчителям-практикам щодо

формування в них культури мовленнєвої комунікації (Додаток Г).

Вагомий внесок у розвиток професійної майстерності вчителя зробив педагог-новатор В. Сухомлинський (1918–1970). Адже його праця – вияв найвищої вершини майстерності. Показником високого рівня професійної майстерності вчителя він вважав гуманістичну спрямованість особистості педагога, його психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне мислення, освіченість у галузі мистецтва, володіння педагогічними технологіями, уміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему. Важливою характеристикою діяльності вчителя є його мовна культура. Мова – найважливіший засіб спілкування вчителя з учнями, головний інструмент педагогічної праці. Учений створив цілісну теорію слова та його впливу на свідомість і поведінку дитини. В. Сухомлинський називав слово «найтоншим дотиком до серця», стверджував, що «...слово вчителя не повинно бути брутальним, непристойним, фальшивим, нещирим» [388, с. 82]. Він доводив, що використання засобів театрального мистецтва у школі впливає на розвиток емоційно-почуттєвої сфери психіки, уяви та фантазії учнів.

В. Сухомлинський звертав увагу вчителів на необхідність майстерно володіти артистичними вміннями для того, щоб навчальний процес був цікавим для школярів. «...Немає жодної педагогічної закономірності, немає жодної істини, – стверджує вчений, – яка була б однаково застосована до виховання дітей, тому що практична педагогіка – це знання й уміння, не тільки доведені до ступеня майстерності, а й підняті до рівня мистецтва» [393, с. 422]. Педагог оцінював майстерність учителя, виходячи з того, наскільки засоби, прийоми, методи і форми навчання, які педагог використовує, насамперед сприяють процесові духовного, морального та естетичного розвитку учнів. Отже, учитель повинен прагнути до високого рівня володіння акторською технікою і емоційно-насиченим словом у своїй професійній майстерності.

На нашу думку, володіння педагогом засобами театрального мистецтва є необхідним для кращого впливу на психічний стан учня в навчально-виховному процесі.

За словами А. Леонтьєва, «...мова як своєрідна діяльність не стоїть поряд з іншими видами діяльності, вона займає центральне місце в процесі психічного розвитку...» [207, с. 69].

Мова вчителя – це важлива складова його педагогічної культури, яка має індивідуальні характеристики, які розвиваються в умовах професійного навчання і педагогічного спілкування, це компонент професійної компетентності педагога як результату його спеціальної підготовки.

У психолого-педагогічній літературі можна зустріти поняття «компетентність у спілкуванні» – це уміння долати труднощі в спілкуванні, в першу чергу, соціально-перцептивного плану, здатність рефлексувати власні прояви в спілкуванні і використовувати одержану інформацію для самопізнання [295, с. 201]. «Комунікативна компетентність» розглядається як готовність особистості до комунікативної діяльності [173, с. 62–66].

Так, Л. Петровська, вказує, що «...комунікативна компетентність передбачає розуміння мотивів, намірів, стратегій поведінки, розуміння соціально-психологічних проблем взаєморозуміння, оволодіння техніками спілкування» [295, с. 213].

Зокрема, О. Корець пише про необхідність формування комунікативної компетенції, яка обумовлена певною кількістю причин: «По-перше, рівень сформованості комунікативної компетенції – це важливий параметр характеристики освітнього та культурного рівня людини. По-друге, постійні зміни соціальних та власне педагогічних умов викликають необхідність створення динамічної системи мовленнєвої підготовки» [188, с. 154–157].

Відповідно до цього Н. Бутенко розглядає комунікативну компетентність як сукупність знань, умінь і навичок, що включають функції спілкування й особливості комунікативного процесу; види спілкування й основні його характеристики; засоби спілкування (вербальні і невербальні); репрезентативні системи і ключі доступу до них; види слухання і техніки його використання; «зворотний зв'язок» (питання і відповіді); психологічні і комунікативні типи партнерів, специфіку взаємодії з ними; форми і методи ділової взаємодії;

технології і прийоми впливу на людей; методи генерування ідей і інтеграції персоналу для конструктивної комунікації; самопрезентацію і стратегію успіху [54, с. 380].

Отже, комунікативна компетентність – мовна поведінка та творча діяльність співрозмовників. Важливим тут є педагогічна манера слухати, вести діалог, добирати мовні засоби, зокрема театрального мистецтва. Це проявляється не лише в лексиці, а й у стилістичних особливостях, граматиці, доборі засобів утілення думки за допомогою жестів та міміки, у слові вчителя.

Про необхідність оволодіння кожним педагогом мистецтва слова як одного із засобів театрального мистецтва педагог-новатор В. Шаталов уточнював «І нехай не думають майбутні літератори, історики і суспільствознавці, що пристрасний заклик учитися майстерності слова відноситься саме до них. Зовсім ні! В'яло, неправдиво і безпомічно прочитана вчителем умова завдання, чи то по фізиці, математиці, або хімії, породжує в учнів відповідну в'ялість мислення, дистрофію зацікавленості і апатію почуттів. І разом з тим правильно поставлені смислові наголоси, вміло смонтовані абзаци місткого цілого і багатозначні за своєю логічною місткістю паузи не залишать байдужим ні одного школяра – ні п'ятикласника, ні десятикласника» [435, с. 17].

Дослідниця Н. Волкова також стверджує, що «ефективність мовлення залежить від культури та техніки мови і визначається такими основними показниками: змістовність, логічність, точність, ясність, стислість, простота та емоційна образність, правильна вимова, вільне, невимушене оперування словом, відмова від вульгаризмів, архаїзмів, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів та психологічних пауз, взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами і мімікою» [69, с. 430].

Позамовні засоби виразності (міміка, жести, рухи, пластика тіла) є одним із основних показників майстерності актора в сценічному спілкуванні.

Стосовно мовлення педагога вузловим є поняття «комунікативна поведінка», яке означає організацію мовного процесу (вербальна комунікація) і, відповідно до

цього, невербальну поведінку (комунікації тіла, міжособистісний простір та часові характеристики спілкування) [291, с. 59].

Доцільно розглянути порівняльну таблицю сценічного та педагогічного спілкування, у якій ми бачимо, що є багато спільного і відмінного:

Таблиця 1.1

Сценічне спілкування	Педагогічне спілкування
<p>1. Основні виразні засоби сценічного мовлення:</p> <p>а) логіко-інтонаційна виразність у мовному спілкуванні;</p> <p>б) внутрішні елементи сценічної словесної дії (бачення, ставлення, підтекст, спілкування, уява, темпоритм, сценічний тон).</p> <p>Види спілкування у сценічній мові: пряме, з уявним об'єктом, монологічне.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Сценічний тон; - Підтекст – прихована думка автора. 	<p>1. Основні виразні засоби педагогічного мовлення:</p> <p>а) логіко-інтонаційна виразність у мовному спілкуванні педагога;</p> <p>б) внутрішні елементи словесної дії педагога (бачення, ставлення, підтекст, спілкування, темпоритм, стиль).</p> <p>Види спілкування у педагогічному мовленні: пряме, монологічне.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Стиль спілкування; - Підтекст – прихована думка вчителя.
<p>2. Техніка мови актора (голосомовний тренінг): дихання, дикція, голос.</p>	<p>2. Педагогічна техніка мовлення: дихання, дикція, голос.</p>
<p>3. Культура сценічної мови:</p> <p>а) орфоепія (правильна літературна вимова);</p> <p>б) норми літературного наголосу;</p> <p>в) мовний слух (добре розвинений мовний слух допомагає краще керувати мовним голосом і впливати на його розвиток, слідкувати за дикцією і орфоепією).</p>	<p>3. Педагогічна культура спілкування:</p> <p>а) орфоепія;</p> <p>б) норми літературного наголосу;</p> <p>в) мовний слух – чути свої мовні недоліки голосу та дикції.</p>
<p>4. «Позамовні» засоби виразності (жест, міміка, постава, поза, рухи, пластика тіла і мізансцена).</p>	<p>4. Невербальні засоби виразності (жест, міміка, постава, поза, рухи, пластика)</p>

У діяльності вчителя мовлення відбувається в різних ситуаціях (уроки, перерви, позакласна робота) і складається з розповідей, запитань, відповідей, зауважень та ін. Комунікативно-організаційні якості мовлення визначаються такими його функціями [25]:

- **комунікативна.** Це налагодження і регуляція взаємовідносин між педагогами й учнями та дотримання вчителем педагогічного такту. Ця функція повинна забезпечувати взаємостосунки на основі співробітництва і співтворчості, гуманістичної спрямованості педагогічного процесу;

- **психологічна.** Полягає у створенні психологічної свободи, необхідних умов для вияву своєї індивідуальності учням, ліквідації соціальних обмежень; забезпеченні поваги до дитини, знятті в неї страху перед невдачами, активізації зусиль для досягнення успіху. Мова вчителя відіграє в цьому вирішальну роль;

- **пізнавальна.** В основі – повноцінне сприймання класом навчально-виховного матеріалу. Мова вчителя в цьому може активізувати навчальну діяльність учнів і навпаки – ускладнити його сприймання, знизити інтерес й ініціативу до цього. Завдання педагога – не просто передача (трансляція) знань, а належний вплив на почуття учнів, спонукання їх до роздумів, співпереживань у сприйманні нового матеріалу;

- **органічна.** Вона забезпечує оптимальну організацію потрібної уваги учнів, належного темпу в роботі класу та його робочого самопочуття [25, с. 49].

Спілкування вчителя з учнями, дотримання ним педагогічного такту вимагає розвинених комунікативних умінь. Учений А. Леонтьєв стосовно цього дає таку характеристику комунікативних умінь педагога: здатність до соціальної перцепції (читання по обличчю); розуміти, а не лише бачити, тобто адекватно моделювати особистість учня, його психічний стан та ін. за зовнішніми ознаками; «подавати себе» у спілкуванні з учнями; оптимально будувати свою мову в психологічному плані, тобто володіти здатністю мовленнєвого спілкування; володіти мовленнєвим і немовленнєвим контактом з учнями [426, с. 210-217].

Педагог В. Кан-Калик поглибив поняття професійно-педагогічної комунікативності, ввівши в нього ще такі компоненти: наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми в найрізноманітніших ситуаціях; органічна взаємодія загальнолюдських та професійних показників комунікативності; емоційне задоволення на всіх етапах спілкування [162, с. 61].

Володіння професійними вміннями і навичками комунікативного

спілкування сприяє всебічному розвитку особистості, який вимагає від учителя найефективнішого вибору науково-обґрунтованих методів навчання і виховання. Одними з найбільш ефективних у навчально-виховному процесі є методи переконання і навіювання.

Переконання – це передусім вплив на свідомість людини словом, як одним із засобів театрального мистецтва, на її розуміння себе й зовнішнього світу із метою приведення цього розуміння у відповідність із вимогами наукових знань і вимог моралі. У психолого-педагогічній літературі А. Ковальов висвітлює таку думку: «Діючи на раціональне й емоційне у психіці людини, переконання формують нові погляди, відносини відповідно до вимог суспільства. При цьому термін «переконування» має подвійний зміст: як метод впливу і як результат даного впливу на психіку учня з боку вчителя» [170, с. 296].

На сучасному етапі метод переконання залишається поки що недостатньо науково розробленим, особливо з погляду операційного визначення психологічних уявлень про закономірності процесу ставлення окремих рис особистості. Це призводить до того, що спроби вчителя переконати в чомусь учня внутрішнього відгуку в нього не знаходять, тобто у школяра не формується необхідна система переконань.

Переконання, як відомо, формуються у процесі засвоєння учнем системи знань: наукових, правових, естетичних, професійних та ін. Але знання і переконання – не одне і те ж. Можна володіти значними знаннями, але не використовувати їх для самоутвердження, тобто єдності знань і дій у такої людини немає, вони не стали її переконаннями, усвідомленою потребою, не виступають важливим мотивом своєї життєдіяльності. Тому переконання можна поділити на правдиві й неправдиві.

Правдиві переконання відповідають реальній дійсності й роблять особистість людини суспільно вагомою. Негативні переконання як синтез негативного життєвого досвіду призводять до неправильних для суспільства вчинків, до аморальності. Часто вчитель має справу з неправдивими переконаннями учнів. О. Кочетов відносить, наприклад, до них такі: «...вчитися на «відмінно» –

ненормально, оскільки так навчаються лише «зубрилки», казати неправду вчителю – ознака підлабузництва та ін...» [189, с. 118]. Перебудова неправдивих переконань в учнів вимагає тривалих зусиль зі сторони вчителя.

Метод переконання буде дійовим за умови єдності в ньому думки, почуття та вольового стимулювання. Застосовуючи його, потрібно йти за структурою переконання: знання – почуття (емоції) – поведінка. При цьому бажано сформулювати в учнів здатність виділяти, називати почуття інших. Вони повинні вміти визначати почуття людини, що потребує, наприклад, допомоги, зрозуміти, як вона себе почуватиме, коли їй у чомусь відмовлять чи допоможуть, до яких наслідків це призведе. Учнів необхідно вчити за мімічними реакціями (плач, сміх та ін.) бачити емоційне переживання особи (горе, радість), зрозуміти її сутність. Зовсім не обов'язково, щоб учень знаходив наукове визначення поняття, його він усвідомлюватиме тоді, коли сам відчуватиме радість чи потрясіння [25, с. 143].

Радість – це ведуча творча емоція. Коли заняття в радість, процес формування знань, умінь і навичків стає інтенсивнішим та ефективнішим.

Психолог І. Бех розглядає й аналізує особливості впливу процесу переживання радості на певні компоненти психічної організації суб'єкта і його особистісні ставлення. По-перше, радість характеризується почуттям влади, впевненості в собі, особистої значущості. Ці емоційно-ціннісні самоствавлення безпосередньо набуваються в процесі переживання радості і дають людині відчуття здатності впоратися з труднощами. Радість супроводжується, хоч і короткочасно, самозадоволеністю, задоволеністю навколишнім соціальним і предметним середовищем. По-друге, радість полегшує взаємодію і підсилює чуйність. Річ у тім, що сприйняття радісної усмішки збільшує радість того, хто її бачить. У виховному плані важливо те, що радість забезпечує соціальну взаємодію, пов'язану із задоволенням соціогенних морально-духовних потреб. По-третє, радість заспокоює людину, що перебуває у стані психічного напруження, стресу, гніву, страху, а також посилює стійкість до фрустрації (переживання невдачі) і, таким чином, здатність досягати важких цілей. По-четверте, взаємодія радості з сенсорними відчуттями приводить до того, що вони

здаються при цьому приємнішими, ніж тоді, коли людина переживає якусь іншу негативну емоцію. Зміни, що відбуваються завдяки радості в сенсорній системі, роблять людину впевненішою, стійкішою і великодушнішою. По-п'яте, переживання радості сприяє альтруїстичній поведінці, а сум пригнічує її. По-шосте, радість виступає психологічним механізмом розвитку схильностей, які створюють значну й незворотну залежність щодо матеріальних та ідеальних об'єктів, різноманітних речей, творчості, учіння, успіху тощо. Радість є не тільки побічним продуктом певних дій, а й побічним результатом сприймання і мислення [34, с. 258–259].

Представник педагогіки нового часу Я. Коменський стверджував, що дітей необхідно «...учити всьому легко і приємно, начебто граючись, щоб усю справу виховання людей насправді можна було назвати школою-грою» [184, с. 123]. Шлях до приємності в навчанні він бачив в умінні вчителя навіювати навчальні устремління учневі, довести йому, що він, виходячи зі своєї природи, хоче їх і може мати те, що бажає.

Отже, без опори на відчуття та емоції неможливо вирішити потребу формування людських переконань як у навчанні так і в театральному мистецтві. Озброюючи людей тільки знаннями, неможливо вести мову про повноцінне та всебічне виховання, оскільки отримані знання не будуть підкріплені почуттями.

У педагогічній практиці, крім переконування, використовується і педагогічне навіювання. Помітний вклад у вирішення проблеми застосування навіювання у педагогічній практиці вніс С. Кравков. Учений передбачав ті протипоказання, які можуть бути визначені стосовно свідомого використання навіювання в педагогічному процесі. До них він відносив у першу чергу такі: стирання навіювання індивідуальних особливостей людини; нагромадження внаслідок навіювання сфери нелогічного, безсвідомого, що небажано з боку розвитку свідомості; створення ситуації самообману, що є наслідком неусвідомленого повторення чужого. Не аналізуючи їх, автор усе-таки обумовлює доцільність застосування навіювання у педагогіці. Досить показовими є його основні докази. Перший із них полягає в тому, що важливою умовою швидкого й ефективного

залучення дитини до здобутків людської культури якраз і є її легковірність. Другий стосується того положення, що навіювання, сприйняте в некритичній ситуації, згодом може бути логічно обумовленим і стати переконанням учня. Третій аргумент пов'язаний із можливістю навіювання самої методики критичного ставлення до навколишнього світу. Суттєвим є висновок ученого про те, що педагог повинен бути своєрідним закулісним режисером, який координує і цілеспрямовує всі навіювальні впливи, що здійснюються на учнів [284, с. 36].

Так, у 1966 році при кафедрі педагогіки Пермського педагогічного інституту розпочала свою роботу лабораторія, яка вивчала проблеми навіювання в педагогічному процесі. Застосування навіювання і самонавіювання у процесі виховної та навчальної діяльності засвідчило помітний ефект у навчально-виховній роботі. Багаторічні спостереження за станом здоров'я учнів, що брали участь у релаксопедичних заняттях, підтвердили факт, що ніяких протипоказань ці заняття не мають [284, с. 38].

Найбільший внесок у розв'язання проблеми цілеспрямованого використання засобів сугестології (від лат. *suggestio* – навіювання і грец. *logos* – вчення), як однієї з найважливіших складових театрального мистецтва, у навчально-виховному процесі в 1970 роках вніс болгарський учений Г. Лозанов. Очолюваний ним у м. Софії науково-дослідний центр із вивчення проблем сугестопедії зробив чимало для створення навчальної системи, завдяки якій учні засвоюють новий матеріал у ситуації радісного, ненапруженого навчання, яке сприятливо впливає на здоров'я [274, с. 39].

Отже, ми розуміємо, що переконання і навіювання взаємопов'язані й відіграють роль єдиного комплексного засобу впливу на психіку людини. При цьому переконання, як провідний метод виховання, завжди має елемент навіювання. У педагогічній практиці в «чистому вигляді» навіювання використовується порівняно рідко, найбільш стійкі позитивні результати можна одержати при поєднанні різних методів виховання та перевиховання.

Незважаючи на різницю у принципах реалізації переконання і навіювання, використовувати їх потрібно систематично, оскільки вони доповнюють одне

одного. У шкільній практиці спілкування та виховання навіювання часто виступає як момент чи сторона переконування, але в певних ситуаціях переконування може виступати і як елемент навіювання. Завданням педагога в процесі комунікацій із класом є чітко визначення засобів, а саме театрального мистецтва, які роблять переконування більш значимим, а навіювання – переконливішим [25, с. 151–154].

До цього, цілеспрямоване використання поряд із навіюванням артистичних засобів розкриває непередбачені резервні можливості вищої нервової діяльності людини в процесі навчання.

Зокрема, у науковій праці «Сугестопедія» вченого С. Пальчевського зауважується: «Артистичні засоби або засоби театрального мистецтва вводять особливий тип звільняючого, стимулюючого дидактичного мистецтва (музика, образотворче мистецтво, художня література, акторська та режисерська майстерність). Ці засоби мистецтва не тільки створюють приємну, «концертну» атмосферу на уроці, а й значно підвищують сугестивне налаштування резервів, відношень, мотивацій, очікування. Вони допомагають безпосередньо засвоювати частину навчального матеріалу» [284, с. 200]. На думку вченого, покращення навчально-виховного процесу буде залежати від артистизму учителя.

Артистизм учителя – це професійна якість особистості, яка виявляється в художньо-комунікативній, творчо-виконавській і художньо-організаторській діяльності. Педагогічний артистизм збагачує художньо-пізнавальні процеси емоційно-образною сферою, стимулює творчий початок, виявляє художньо-творчу імпровізацію вчителя. На розвиток артистизму вчителя впливають такі основні методи, як: художньо-комунікативний тренінг, рольові ігри, естетико-артистичний показ учителя, моделювання художньо-педагогічних ситуацій, демонстрація та аналіз відеозаписів тощо.

Науковець О. Булатова аналізує педагогічний артистизм як складову частину майстерності вчителя [52, с. 3]. Вона вважає, що педагогічний артистизм є здібністю вільно, легко відчувати себе, яскраво показати дитині своє «Я», емоційно і захоплено розповідати про мистецтво, заряджаючи творчою атмосферою всіх учнів.

Доречно було б розглянути порівняльну таблицю педагогічного і театрального артистизму:

Таблиця 1.2

Педагогічний артистизм	Театральний артистизм
1. Педагог заряджає творчою атмосферою всіх учнів.	1. Актор заряджає творчою атмосферою всіх глядачів.
2. Учитель залишається самим собою, але використовує засоби акторської виразності.	2. Актор створює образ персонажа та втілює його зі сцени.
3. Педагогічний артистизм – це також уміння діяти словом, думати через слово, виявляти чи приховувати свої думки через слово.	3. Театральний артистизм – це вміння не вимовляти слова, а діяти словом, думати через слово, виявляти чи приховувати свої думки через слово.
4. Артистизм педагога виявляється у тому, що він займає позицію учня, дивиться на світ його очима. Вчитель належить не «глядачеві», а дітям.	4. Актор перевтілюється в образ персонажа і дивиться на життя його очима. «На сцені артист забуває про все, крім життя свого героя, у якого він перевтілюється, і робить це так упорно, що глядач те, що відбувається на сцені, сприймає за дійсне... Артист на сцені належить не собі, а своєму герою...» – стверджував Ш. А. Амонашвілі [8, с. 25].
5. Педагогічна імпровізація – це здатність учителя миттєво приймати рішення в критичних ситуаціях навчально-виховного процесу. Уміння вчителя імпровізувати забезпечують успішність розв'язання непередбачених проблемних ситуацій, дають змогу органічно пов'язати зміст уроку або виховного заходу з реальним життям, надають усьому навчальному процесу свіжого, захопливого забарвлення.	5. Театральна імпровізація (акторська імпровізація) – гра, дії актора, створення сценічного образу і власного тексту під час театральної постанови не за сценарієм. Зі словника театру під редакцією Пави Патрис: «Імпровізація – це акторська техніка, що передбачає введення в гру елементів непередбаченого, не підготовленого заздалегідь, а народженого по ходу дії» [281, с. 55].

Дослідниця Л. Ільїна розкриває сутність поняття «педагогічний артистизм», який включає в себе складний комплекс умінь і навичок, синтез властивостей і особливостей особистості, що допомагає вчителю глибше, яскравіше виразити

себе, донести учням свої думки і добиватися оптимальних результатів у своїй праці. За судженням Л. Ільїної, використання вчителем засобів акторської виразності сприяє створенню творчих умов на уроці, підвищує зацікавленість і викликає глибокі співпереживання [153, с. 15]

Важливим, на наш погляд, є висловлювання О. Булатової про духовність в артистизмі, яка сприяє появі у школярів зацікавленості і поваги до чужої думки, розумінню глибинного призначення своєї професії, її вищого сенсу.

Виявлення акторських здібностей у діяльності вчителя складаються в тому, щоб він не перевтілювався кожний раз у нову особистість, а завжди залишався самим собою, при цьому його духовний світ є основою його діяльності, тобто його перевтілення залишається у внутрішньому плані. Педагогічний артистизм полягає в тому, що вчитель займає ігрову позицію – позицію учня або стає активним учасником театральних ігор.

Дослідники стверджують, що людині для того, щоб знайти себе, необхідно програти багато ролей. Через гру можна зрозуміти своє «Я», безліч власних потенцій, котрі розкриваються у відповідних умовах або залишаються нерозкритими.

Психолог С. Рубінштейн бачить основне призначення гри в здатності перетворювати дійсність [346, с. 485]. А. Адлер наголошував на тому, що гру можна використовувати для діагностування і адаптації дитини. Він зумовив вісім функцій драматичної гри: наслідування, розігрування театральних життєвих ролей; відображення досвіду дитини; виявлення прихованих потреб; вихід «заборонених спонукань»; звернення до ролей, які допомагають розширити власне «Я»; віддзеркалення зростання, розвитку, дорослішання дитини; розв'язання в іграх власних проблем [4, с. 111–112]. Отож, через театральну гру дитина може зреалізувати нові моделі поведінки перед тим, як перенести їх у реальне життя, що сприяє успішній соціалізації, здатності ефективніше адаптуватися в навколишньому середовищі та здійснювати на нього позитивний вплив.

Зокрема, у сучасній зарубіжній педагогіці театральна гра розглядається як

універсальний інструмент впливу і на особистість учнів, і на самих учителів. Достатньо використовуються засоби театрального мистецтва в соціально-педагогічній сфері Німеччини. Тут діє Асоціація театральної освіти, яка об'єднує педагогів, що задіюють театральне мистецтво з метою формування різноманітних компетенцій (художніх, комунікативних та ін.) шляхом організації театральної діяльності у школах мистецтва, загальноосвітніх школах тощо [464]. А у Сполучених Штатах Америки театральну діяльність розглядають як важливий засіб формування повноцінної особистості з усвідомленням своїх громадянських прав. До речі, на зборах американської Асоціації політичних наук зазначалося, що театр, насамперед самодіяльний, є особливо цінним, тому що дозволяє індивідам сприймати й інтерпретувати світ навколо себе реалістичніше, допомагати позитивному перетворенню соціуму [462].

Як указують М. Андерсен-Уоррен та Р. Грейнджер, «без здатності грати різні ролі і змінювати їх залежно від обставин, ми навряд чи могли б називатися людьми. І зовсім не через те, що ми не змогли б взагалі з ким-небудь спілкуватися, а якщо і зуміли б встановити один з одним контакт, то, напевно, не змогли б їх підтримувати... Завдяки драматичній грі ми краще розуміємо і, в разі необхідності, змінюємо свою соціальну ідентичність» [12, с. 75–77]. У результаті драматичної гри відбувається кристалізація власного «Я», зокрема через постійне порівняння себе з відтворюваним у театральній дії образом.

Занурення дитини у світ театрального відображення соціальної взаємодії дає можливість їй укріпити, удосконалити свої позитивні особистісні якості і, водночас, переосмислити ті, що заважають гармонійним взаєминам з оточуючими, та постаратися позбутися їх.

Отже, театральне мистецтво – один із найдієвіших і гуманніших способів пізнання соціальних реалій. Завдяки залученню дітей у спеціально сконструйований «світ театральної гри», у якому міжособистісна взаємодія виявлена найбільш зримо і вбудовується в попередньо створений сценарій, драма допомагає індивідам установити тісний зв'язок із повсякденною реальністю, хоча спершу може здатися, що вона, навпаки, відводить їх від реальності.

С. Рубінштейн стверджує, що театральна гра накопичує досвід для уяви, яка «відлітає від дійсності, щоб глибше проникнути в неї» [346, с. 494]. Театралізація – одна з форм організації взаємодії вчителя і учня, їх стосунки стають тіснішими й довірливішими.

Психологи та педагоги неодноразово підкреслювали велике значення театральної діяльності в житті дітей. Театральне мистецтво – унікальний навчальний предмет, який надає учням, особливо початкових класів, багато можливостей для творчого самовтілення, розвитку образно-асоціативного мислення, уяви, фантазії, художнього сприйняття тощо.

Звернення до театру в початковій школі обґрунтовано психологічними особливостями дітей. На початку навчання головним видом діяльності залишається гра. Всі події та зміст, які відбуваються в ігровій формі, краще засвоюються і запам'ятовуються. Театр своєю багатомірністю та багатообразністю допомагає дітям розширити свій світогляд, пробудити бажання ділитися своїми думками й уміннями слухати інших, розвиватися, творити граючи.

У свій час Л. Виготського вражало в дітях «раннє формування спеціальної установки, яку вимагає мистецтво». Він вважав, що цей факт безсумнівно вказує на психологічне споріднення мистецтва і гри. Саме гру, на думку Л. Виготського, можна розглядати як первинну драматичну форму у творчості дітей [76, с. 432].

Зокрема, у пошуках обґрунтування структури та психолого-педагогічних умов упровадження театральної діяльності в навчально-виховний процес початкової школи С. Соломаха дослідила, що ігрова природа театру відповідає рухливості та активності дітей певної вікової групи та задовольняє творчу потребу в перетворенні та наслідуванні. Авторка наголошує, що шкільний театр є невід'ємною частиною духовного виховання школярів і є творчим процесом, під час якого здійснюються всі важливі духовні та моральні зміни в особистості учня. Театр є інструментом освіти особистості [366, с. 21].

Шкільний театр є одним із найефективніших засобів удосконалення колективних взаємин. Він сприяє самовираженню особистості. Саме тут школярі

розкривають свої найкращі якості, такі як товариськість, взаєморозуміння і взаємодопомога. Сцена полегшує пізнання себе та інших, перемагає почуття усамітнення, дозволяє глибше і краще зрозуміти реакцію і поведінку інших. Контакт із ровесниками-акторами прискорює також процес соціалізації людини, перемагає егоїзм через спільне переживання тих самих емоцій. Колектив виступає основним чинником виховання творчого ансамблю, згуртованого художніми цілями.

Широкими є можливості театральної діяльності для розвитку мовної культури особистості. Робота під час підготовки спектаклів над сценічною мовою, що є однією із засобів театального мистецтва, розширює лексичний запас людини, покращує вимову, допомагає оволодіти логікою мови та осмисленням тексту. Поряд із цим розвивається увага, дисциплінованість, витримка та інші якості, що є необхідними для гармонійної життєдіяльності в колективі. Як стверджує дослідниця П. Сіненко: «Ігрова природа театру не тільки дозволяє цілісно вибудувувати педагогічний процес (єдність трьох базових процесів школи – розвитку соціалізації і формування особистості), але й забезпечує психічний розвиток дітей (відчуваю – мислю – дію). Театральне мистецтво дає можливість учителю краще зрозуміти учня» [358, с. 50].

Цікаві погляди щодо завдань шкільного театру презентує Б. Вай. Цей дослідник упроваджує поняття «драматичної гри» як форму театру дітей і молоді. Вона спрямована на спонтанне, властиве молодшим школярам драматичне сприймання, і водночас є засобом їх розвитку. Драматична гра може бути і простою руховою вправою і цілою виставою, у якій знаходиться і рух, і слово, і музика [463, с. 246]. Театральна діяльність є своєрідним каталізатором процесів формування психічних новоутворень у дитини, що стимулюють самореалізацію. Завдяки театральній діяльності формуються елементи абстрактного мислення, складається самооцінка, набувається досвід колективного життя дітей молодшого шкільного віку, діти вчаться керувати своєю поведінкою, настроєм, емоціями, тобто пізнають себе і критично оцінюють.

Відомим пропагандистом використання театального мистецтва в школі є

Є. Ганелін. Він упевнений, що театр – один із наймогутніших засобів залучення до культури, духовності, підготовки покоління освічених людей. Науковець указує на велику завантаженість учнів у сучасній школі, а це знижує для школярів привабливість навчання, робить його важким та виснажливим. Одухотворити процес навчання, зробити його радісним, натхненним допоможе, на думку Є. Ганеліна, шкільний театр. «Заняття в шкільному театрі – особливий процес становлення широко ерудованої, різнобічно розвинутої особистості, – пише він, – здатної активно використати отримані навички та основи естетичного світогляду практично в будь-якій сфері діяльності, незалежно від професійної орієнтації» [78, с. 30].

Багатоаспектне значення театру у формуванні особистості висвітлюється у працях О. Комаровської, яка вважає, що театральне мистецтво володіє необмеженими можливостями впливу на юну душу. Надзвичайно цінною є театральна самодіяльність для розвитку в дітей соціально важливих якостей: умінь співчувати, співпереживати, співдіяти (із персонажем, роль якого дитина виконує; із іншими персонажами, з якими взаємодіє «її» персонаж; із партнерами-товаришами під час репетицій та вистави; із глядачами, батьками, вчителями). «У такій творчості, дієво сприймаючи світ, життя крізь призму п'єси, – пише О. Комаровська, – ...дитина вчиться «бачити» себе очима інших і зростає духовно» [182, с. 4–5].

Велику роль у зростанні духовності дітей грає мовленнєвотворча діяльність учителя на уроках читання. Читання – один з основних компонентів розвитку мовленнєвої діяльності школярів, важливий засіб формування творчої особистості. Навчальний предмет «Читання» – потужний засіб виховного і розвивального впливу на особистість дитини. Він залучає молодших школярів до скарбниці духовності: культури, літературних надбань українського народу та народів світу, сприяє моральному, етичному та естетичному розвитку [323, с. 85–90].

На уроках читання за допомогою засобів театрального мистецтва відбувається розвиток повноцінних навичок читання, ознайомлення школяра з

дитячою літературою в поєднанні жанрових форм, авторської і тематичної різноманітності, у художньо-естетичному освоєнні тексту і дитячої книжки, формування комунікативно-творчих здібностей.

Принагідно зауважимо, що важливу роль у комунікаційно-творчому процесі відіграє художнє читання. Художнє читання – мистецтво виконавське. Під майстерністю виконання розуміється вміння мислити чужим текстом перед аудиторією, емоційно правильно розкривати підтекст, упливати словом на слухача, доносити надзавдання твору.

Основним елементом художнього читання є словесна дія. Словесна дія виникає тоді, коли є відповідна дійова ситуація, коли є необхідність і можливість пустити в хід звучне слово, щоб досягти певної мети. Словесна дія – це вплив на слухачів словами тексту художнього твору. Точно намічена словесна дія розкриває підтекст. Вона визначається дієсловами: вимагати, наказувати, карати, хвалити, переконувати, радити, дорікати, дивувати та ін.

Специфіка мистецтва художнього читання визначає три основні функції, які створюють творче натхнення та сприятливу комунікативну атмосферу в навчально-виховному процесі, а саме: соціально-комунікативну, пізнавально-оціночну, естетично-виховну.

Провідною функцією мистецтва художнього читання є **соціально-комунікативна**. Згідно з нею, художній твір розглядається як засіб спілкування з аудиторією. Передача слухачам живої думки автора об'єднує виконавця і аудиторію спільністю почуттів, переживань, ідей і соціально організовує у потрібному для автора-виконавця спрямуванні [377, с. 88]

Пізнавально-оціночна функція художнього читання характеризується універсальністю та енциклопедичністю. Вивчаючи художній твір, учні духовно збагачуються, пізнають людей, життя, епоху, морально-етичні цінності. Головне завдання школяра оволодіти авторським мисленням (логічним, образним), органічно засвоїти позицію, ставлення автора, з яких він розглядає життєві факти, явища, події, образи людей. Внутрішнє зближення особистості учня з особистістю автора формує у дитини його ідейне й емоційне ставлення до життєвих проблем і

суперечностей, відображених у літературному творі, розкриває особистість самого школяра як громадянина, людини, художника [377, с. 88].

Аналіз художнього твору дає можливість сприйняти ще одну важливу функцію, зокрема **естетично-виховну**. Значимість цієї функції полягає в тому, що вона висвітлює ідейне, морально-етичне, естетичне значення мистецтва художнього слова. Завдяки цьому вчитель вирішує життєво важливі питання, виробляє відповідний тип поведінки [там само].

Отже, художнє читання – як мистецтво словесної дії впливає на художньо-естетичне і духовно-моральне виховання учня, розвиває його образне мислення та внутрішнє бачення, створює найкращі умови для формування активності та ініціативи. Усі ці три функції і засоби емоційно-образної виразності художнього слова (логіка, інтонація, темпоритм, тембр, емоційність слова і голосу, міміка, пластика, жест), що супроводжують мову, здатні поглиблювати мовленнєвотворчу діяльність школяра.

Мовленнєвотворча діяльність – це творча діяльність, у якій через складання різних типів зв'язних висловлювань дитина відображає почуття, уявлення, враження, образи уяви, нав'язані художніми та фольклорними творами (казками) [77, с. 77]. Основа творчої діяльності – творчий процес, де найважливішим чинником є особисті якості учня, його самобутність. Розвиваючи бачення, дитина не руйнує свою особистість, а лише вчиться досконало сприймати світ. Оскільки «мистецтво безмежне», то творчість є процесом постійного пошуку з безмежною кількістю рішень, що вимагають від учителя і учнів глибокого самостійного переосмислення.

У педагогічній науці та практиці утверджується розуміння важливості і необхідності використання засобів театрального мистецтва вчителем для досягнення різноманітних творчих цілей у навчально-виховному процесі.

На думку дослідниці С. Швидкої, театральне мистецтво ефективно впливає на підвищення рівня професійності вчителя, збагачує його духовно, розвиває емоційність, почуттєвість [441, с. 98]. Виділивши засоби театрального мистецтва, які найбільшим чином упливають на вдосконалення майстерності вчителя і

сприяють ефективності навчально-виховного процесу, автор об'єднує їх у загальне поняття – театральну культуру вчителя, розуміючи під цим поняттям володіння теоретичним, практичним і духовним надбанням театального мистецтва, що має бути спроектованим у навчально-виховний процес школи: синтез знань, умінь і навичок у галузі педагогіки, театру та внутрішніх якостей педагога, міру творчого засвоєння і перетворення накопиченого людством досвіду.

Учений М. Лазарєв у посібнику «Основи педагогічної творчості» акцентує увагу на творчій активності вчителя як провідній професійній якості, інтеграції креативної спрямованості та творчої активності – евристичних, логічних, комунікативних здібностей учителя, необхідних для успішного вирішення педагогічних задач [203, с. 2].

У педагогічній діяльності вчителеві недостатньо володіти загальними здібностями, так як вони не дозволяють у повній мірі створити ефективну педагогічну взаємодію. Спеціальні здібності утворюють базу для вчителя, допомагають йому швидше оволодіти професійною майстерністю, так як проявляються у динаміці його творчої діяльності [195, с. 34]. На нашу думку, саме акторські та режисерські здібності допоможуть педагогу в його професійній діяльності творчо організувати навчально-виховний процес у школі, адже, як зауважує А. Луцюк, «творча активність учителя виступає як необхідне завершення процесу формування учителя-майстра педагогічної справи» [223, с. 214]. Таким чином, творчо розвинута особистість повніше сприймає світ, оточуюче життя, у будь-якій професії отримує повну реалізацію. Саме тоді людина здорова і щаслива, коли вона може повністю реалізуватися.

Отже, ретроспективний аналіз психолого-педагогічної літератури в контексті проблеми нашого дослідження дозволяє зробити висновок, що засоби театального мистецтва не тільки сприяють гармонійному розвитку цілісної особистості вчителя, але й допомагають збагатити його духовний світ, розкрити творчий потенціал для подальшого росту професійної майстерності.

Висновки до першого розділу

У розділі охарактеризовано категоріально-понятійний апарат дослідження, історіографію та джерельну базу дослідження, проведений ретроспективний аналіз проблеми розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва.

1. Широке коло понять, що охарактеризоване в розділі, дає можливість визначити сутнісну основу дослідження: «професійна майстерність», «мистецтво», «театральне мистецтво», «засоби театрального мистецтва», «творчість» тощо.

Аналіз численних вітчизняних досліджень дозволяє нам дати такі визначення названих вище понять: *професійна майстерність* являє собою сукупність знань, умінь, навичок, здібностей, фахового досвіду та творчого натхнення, які відображають ступінь кваліфікації, рівень знань та навичок особистості у професійній діяльності; *мистецтво* ми розуміємо як галузь творчої художньої діяльності, відображення дійсності в художніх образах, що має різноманітний виховний вплив на школярів, розвиває у них здатність до оцінювання естетичних явищ; *театральне мистецтво* – це специфічний вид мистецтва, що відображає дійсність у всіх її проявах; унікальний за своїм характером педагогічний чинник, який дає змогу викликати у дітей відповідні емоції та образи; *засоби театрального мистецтва* у професійній майстерності вчителя – це відповідні знаряддя у діяльності вчителів, за допомогою яких вчителі розвивають, удосконалюють й реалізують свою професійну майстерність, як-от: театральна гра, імпровізація, мізансцена, живе слово, культура й техніка мови, сценічне мовлення, жести, міміка й пантоміміка, акторська техніка, артистизм; *творчість* ми визначаємо як оригінальний підхід до знаходження нових ідей, неповторних, унікальних, які породжують якісно нові матеріальні і духовні цінності суспільного значення.

2. Аналіз архівних та літературних джерел дав нам можливість виокремити й узагальнити джерельну базу та етапи історіографії проблеми

розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва 1920-1980 рр.

Перший період (етап експериментування та новаторства (1920–1933 рр.)) характеризувався новими, творчими підходами, зокрема запровадження в навчально-виховний процес радянської школи нових форм, методів та засобів театрального мистецтва. Достатній внесок у вирішення проблеми професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва здійснили А. Луначарський, С. Шацький, А. Макаренко, Я. Мамонтов, М. Розенштейн, Г. Шарельман та інші.

Період 1933–1958 рр. характеризувався зменшенням кількості праць щодо досліджуваної проблеми, так як відбувалася уніфікація української системи освіти в загальнорадянську, припинялося експериментування та новаторство у школі, посилювалася цензура, тоталітарний режим, комуністична ідеологія в навчально-виховному процесі школи. Уся педагогічна преса була заідеологізованою. Але педагоги (С. Чавдаров, Ф. Бугайко, М. Болдирев, В. Шацкая, О. Апраксина, В. Сухомлинський та ін.) невпинно працювали над удосконаленням професійної майстерності та притримувалися принципу ініціативності та новаторства стосовно використання засобів театрального мистецтва в педагогічній практиці вчителя.

Наступний період 1958–1985 рр. – українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток. Цей період характеризується збільшенням кількості праць (Т. Колесниченко, В. Роменець, Б. Ананьєв, А. Ковальов, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, З. Савкова, В. Кан-Калик, Г. Шевченко, А. Єршова, В. Максимова та ін.), які присвячувалися проблемі формування педагогічної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва у практиці роботи вітчизняних шкіл, але водночас і відсутністю праць щодо розкриття специфіки розвитку професійної майстерності вчителів ЗНЗ засобами театрального мистецтва у 1920-1980 рр.

Четвертий період (1985–1991 рр.) – становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу – характерний працями педагогів-новаторів (О. Бондар, В. Струбицький, Л. Рувинський,

Л. Кондратенко, Л. Кондрашова, Л. Белецька, Н. Чепелева та ін.), які не лише надавали досить великого значення засобам театрального мистецтва, а й включали їх у свою діяльність. П'ятий період – 1991 – до сьогодні – розвиток педагогіки і школи в Українській державі – вирізняється появою праць, у яких здійснено об'єктивне висвітлення окремих аспектів окресленої проблеми (Ю. Львова, М. Лазарєв, Л. Дубова, О. Лавріненко, Т. Мочан, М. Дергач, А. Загородня, Т. Булгакова та ін.).

3. На основі ретроспективного аналізу психолого-педагогічної літератури 20-х – 80-х рр. ХХ ст. ми з'ясували, що проблема розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва розглядалася як засіб формування індивідуального стилю спілкування педагога та його естетичної, художньої, мовленнєвої, емоційної, театральної культури; як засіб удосконалення професійної майстерності вчителя, зокрема розвитку його культуротворчого, соціокультурного потенціалу, духовності, мовленнєвої виразності, артистичних умінь і здібностей, формування комунікативної компетентності та логіки фізичних дій. Театральне мистецтво, як одна із психолого-педагогічних засад, впливало на емоційно-почуттєву, естетично-емоційну, мистецько-творчу сферу діяльності вчителя, підвищувало його рівень професійної майстерності; активізувало та розвивало творчу особистість педагога.

Здійснений ґрунтовний аналіз показав, що в педагогічній теорії та практиці досліджуваного періоду не завжди приділялася увага проблемі розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва, тому потребує подальшого вивчення та наукового дослідження.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації за розділом 1. [374; 375; 381; 382; 383].

РОЗДІЛ 2

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У 20-х – 80-х рр. ХХ СТОЛІТТЯ

2.1. Тенденції формування професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва у практиці роботи вітчизняних шкіл 20-х – 39-х рр. ХХ століття

Суспільно-історичні, політичні, національно-культурні, соціально-економічні чинники, стрімкий розвиток науки і техніки відіграли значну роль у процесі модернізації освіти радянського періоду, а також упливали на розвиток професійної майстерності вчителя.

Педагог, як основна культурно-освітня рушійна сила відродження та створення якісно нової системи освіти в Україні, привертав до себе пильну увагу багатьох видатних радянських філософів, психологів, педагогів, державних діячів, а також діячів Наркомосу. Їх об'єднувало спільне бажання сприяти розвиткові народної освіти, у якій би вчитель, озброєний найновішими досягненнями педагогіки, посів належне йому місце у суспільстві [201, с. 68].

На початку 20-х років ХХ століття відбувалися найважливіші події в різних сферах життя суспільства, які значно вплинули на долю держави. На більшій частині території України остаточно встановлюється радянська влада. Цей період характеризується тим, що влада активно залучала театральне мистецтво до засобів ідеологічного впливу на свідомість та світогляд як дорослих, так і дітей. Надійним засобом упровадження домінуючої революційної ідеології та ідеології пролетаріату у формування світогляду широких мас керівники компартії і держави цілком слушно вважали театральне мистецтво, яке використовувалось у такій формі театральної творчості: масові театралізовані свята, «живі газети», агітаційні бригади тощо, і все заради створення «нової пролетарської, радянської, культурної людини» з матеріалістичним світоглядом.

Заради цього, як зазначав керівник Народного комітету освіти УРСР (Української Радянської Соціалістичної Республіки) Г. Гринько, «...широко використовуються засоби художньої пропаганди: театр, кіно, музика» [185]. Театр був одним із могутніших засобів агітації і сприяв підняттю культурно-освітнього рівня мас [472, арк. 355].

У цей час посилювалась агітаційна робота засобами театрального мистецтва серед робітничо-селянського класу. Організовувалися агітлектпункти, які проводили освітню роботу серед пролетарських мас. Зокрема, у положенні «Про агітлектпункти відділів народної освіти», яке було затверджено завідуючим Позашкільним Відділом Наросвіти Левицьким (1920) зазначалося, що «у розвиток постанови Наркомосвіти про організацію агітлектпунктів, пропонується вжити заходів, щодо обслуговування художньо-театральними силами всіх агітлектпунктів як стаціонарних, так і мандрівничих, організовуючи ударні художні групи, з розрахунку: в губерніяльному місті при центральному агітлектпункті одну-дві (в залежності від кількості населення) художніх груп у складі до 20 осіб зі спеціальним завданням періодичного обслуговування робітничих районів, з п'єсами революційно-художнього репертуару; декілька збірних ансамблів у складі музичного тріо (піаніно, скрипка, віолончель), двох сольних номерів співу і одного читця-декламатора для обслуговування лекцій-мітингів, які влаштовуються мандрівничими агітлектпунктами» [466, арк. 20].

Стосовно агітаційної роботи, то Театросекція Кременчугського Губнаросвіти також ставила за мету не тільки художню пропаганду у галузі сценічного мистецтва, а й агітаційну освітню роботу шляхом постановки революційних п'єс [470, арк. 5].

Слід зауважити, що агітлектпункти організовувалися передусім для ідеологічного впливу на свідомість учнівської молоді засобами театрального мистецтва. У звітах з культурно-освітньої роботи агітлектпунктів зазначалося: «Готуючи борця за комуністичний устрій і виходячи з фактів ранньої соціальної активності дитини, навчально-виховний план повинен забезпечити можливість політичного виховання, зокрема боротьби з релігією та іншими забобонами» [479,

арк. 70–79].

Зокрема, розвитку як народної освіти, так і професійної майстерності вчителя сприяли товариства, які знаходилися в м. Києві, а саме: 3-тє Київське товариство викладачів, Київське товариство «Русская средняя школа» та інші культурно-освітні товариства.

У статуті «Товариство Сприяння Народній Освіті у м. Києві» (1919 р.) наголошувалося на тому, що Товариство Сприяння Народній Освіті ставить собі наступні завдання: організувати навчальні заклади типу державних шкіл, але з можливо найширшою настановою розумового, фізичного і морального виховання дітей; розробити питання, які пов'язані з теорією і практикою школи в напрямку нової педагогіки; поєднати сім'ю і школу, а також осіб, які цікавляться педагогікою взагалі та шкільним будівництвом зокрема. Для рішення поставлених завдань Товариство пропонувало наступні заходи: а) проведення платних і безкоштовних лекцій, а також тимчасові та постійні систематичні курси лекцій; б) видання журналу, присвяченого питанням педагогіки; в) створення спеціальної бібліотеки з педагогіки і близьких до неї галузь знань; г) влаштування розумових розваг і занять для учнівської молоді: лекцій, прогулянок, концертів, спектаклів, літературно-музичних вечорів, наукових кінематографів та ін., а також організацію освітніх екскурсій для учнів та вчителів [465, арк. 50]. Отож, як бачимо, усі зусилля радянської влади були спрямовані на розбудову шкільної освіти, зокрема на культурно-освітній розвиток як учнів, так і вчителів засобами театрального мистецтва.

Але зусилля влади розбудувати в Україні шкільну освіту були марні, тому рівень загального навчання і професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва залишався досить низьким. Стосовно останнього, то про це свідчить Протокол засідання шкільного підвідділу при Наркомосі УСРР від 30.05.20 р. по обговоренню доповіді інструктора з організації Педагогічних курсів: «Коли місце і умови дозволять організувати в школі дитячий клуб, то клубна праця буде відбуватися по обіді, упродовж двох годин для кожної групи, при тому до клубної праці повинно віднести заняття співами, музикою,

малюванням, ліпленням, драматизацією, іграми та трудовими процесами» [468, арк. 2]. Отож, уся увага освітньої системи, аби вийти з цього скрутного становища, була зорієнтована на заклади позашкільної освіти: школи-клуби, дитячі будинки, драматичні гуртки тощо.

Варто зауважити, що школи-клуби і театральні гуртки позитивно впливали на всебічний розвиток учнів, зокрема на їх фізичний і психічний та духовний розвиток. Як підкреслював у своїй доповіді головний комісаріат Платов: «Цілі і завдання у школі-клубі зводилися до розвитку гнучкості, сили та виразності тіла, музичності, почуття ритму, виховання волі, уваги і до гармонійного злиття пластичних рухів тіла з формою музики. На уроках особлива увага зверталася на імпровізацію, як засіб покращення здібностей учня, у сенсі ритму, пластичності, духовного розвитку» [469, арк. 15].

Стосовно драматичного гуртка, робота налагоджена у напрямку художнього розвитку молодого робітничого покоління. Програма – студійна – читання лекцій з історії театру, психології і теорії творчості, а щодо практичних занять, то робота проходить у галузі: декламації, постановки класичних та революційних п'єс [470, арк. 5].

У 1923 – 1924 рр. позашкільними закладами, зокрема драматичними гуртками та дитячими будинками, опікувався Науково-педагогічний комітет соціального виховання. Саме на його базі був заснований перший в Україні театр для дітей. Незважаючи на складні економічні та політичні умови в Україні, при розробці державної освітньо-виховної політики враховувалися тенденції естетичного та художнього виховання.

Розробка основних аспектів проблеми естетичного виховання та естетичного розвитку особистості засобами театального мистецтва знайшла своє відображення в працях відомих психологів та педагогічних діячів початку ХХ ст. – П. Блонського, А. Луначарського, С. Шацького.

Мету виховання особистості П. Блонський вбачав у розвитку її естетичної творчості, а завдання – в розвитку творчих можливостей особистості, закладених самою природою. Найважливішим засобом естетичного виховання він вважав

театральне мистецтво. Школа повинна виховувати в учнів любов та потребу у художній книзі, вміння аналізувати та синтезувати прочитане, узагальнювати літературні явища; збагачувати музичні почуття, вміння усвідомлювати зміст музичного твору, розвивати індивідуальні творчі здібності в галузі образотворчого мистецтва [28]. Педагог негативно ставився до процесу копіювання в образотворчому мистецтві. Він визначав потребу у синтетичній (структурній) системі, за якою творча діяльність починається відразу ж і яка є «синтезом малювання, живопису, скульптури, архітектури, моделювання тощо» [38, с. 265].

Здійснений аналіз праць А. Луначарського виявив різноманітну термінологію, яку він використовував для означення естетичного виховання: «художнє виховання», «художня освіта», «естетична освіта» та ін. Педагог А. Луначарський трактував естетичне виховання як розвиток творчих спонукань до краси (основне завдання людини – «зробити себе та всіх навколо витонченими, гарними, такими, що отримують радість»), до свідомого та емоційного відношення до дійсності та мистецтва. Вченим були визначені основні завдання естетичного виховання: масове ознайомлення суспільства з мистецтвом; розвиток масової художньої творчості; використання мистецтва минулого; створення нового мистецтва, що об'єктивно відображало стан суспільства того часу [219].

Необхідно відзначити, що саме А. Луначарський уперше в радянській педагогіці висвітлює думку про необхідність здійснення естетичного виховання в навчально-виховному процесі школи через зміст предметів, методи їх викладання. До того ж він порушує важливе питання про «...введення у шкільну навчальну практику сценічних методів викладання (інсценування байок, віршів, оповідань, побутових сценок із життя народу тощо), організацію шкільного театру та створення спеціального театру для дітей з професійними акторами і репертуаром, який відповідає інтересам дитячих вікових груп». Окрім того, вводиться чотирирічна програма «Драматизація у школі першого ступеня», де особлива увага приділялася творчому засвоєнню школярами особливостей сценічної мови, роботі над діалогом, засвоєнню основ пантоміми, інсценуванню віршів та казок,

організації самодіяльного театру ляльок тощо [19, с. 14].

У 1918 році при театральному відділі Наркомпроса у Москві був створений перший державний орган, який займався питаннями дитячого театру – Бюро дитячих театрів під керівництвом А. Луначарського. Нарком просвіти сам займався складанням програми, яка була орієнтована на «входження» дитини в життя – на уроках, у шкільній самодіяльності, у створенні спеціальних спектаклів і театралізованих свят силами професійних артистів. А. Луначарський вважав необхідним розробити особливу методику театралізації викладання цілого ряду шкільних предметів і, в першу чергу, літератури та історії. Важливою він зазначав також програму загального розвитку дітей в умовах шкільного театру, ігор драматизації. Але ідеологізація суспільства в цілому, яка посилилася в кінці 20-х років, не давала можливості продовжити цю роботу [246, с. 16].

Зокрема, під час організації дитячих самодіяльних театральних колективів А. Луначарський висував найсерйозніші вимоги до навчання дітей: «... Не викладання якогось спрощеного мистецтва, а систематичний розвиток органів почуттів і творчих здібностей» [222, с. 25]. Із часом стало дуже популярним у педагогіці «вільний прояв дитячої творчості», без будь-якого втручання керівника.

Натомість, С. Шацький розмежував поняття «художнє» і «естетичне» виховання. Останнє, на його думку, зводилося до виховання за допомогою мистецтва універсальних якостей людини, залучення особистості до театального мистецтва, творчої діяльності, розвитку активності, почуття патріотизму, любові до прекрасного в житті, розвитку колективізму. Художнє виховання розглядалося педагогом у якості складової, але підпорядкованої частини естетичного.

Говорячи про проведення серед дітей позашкільної виховної роботи С. Шацький підкреслював, що головним центром її організації повинна бути загальноосвітня школа. «Школа, – писав він, – це заклад, який організує життя дітей у всіх напрямках, вносить системність... Життя під впливом школи стає осмисленим зараз же, та й в майбутньому» [150, с. 110]. Разом із тим, як стверджував Шацький, і позашкільна робота теж сприяє благочинному впливу на

школу, на організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, направленість позакласних занять, на весь ритм, стиль і тон педагогічного процесу, а також на театральну творчість школярів.

Радянський педагог С. Шацький велику увагу надавав діяльності дитячих і підліткових клубів. Він вважав необхідним організувати для дітей спеціальний центр, де кожна дитина чи підліток зміг би знайти для себе ту справу, котра його цікавить, котрій він зміг би віддати увесь свій вільний час. Одним із таких центрів Шацький називав дитячий клуб [440, с. 41]. Дитячі клуби були відкриті при всіх школах, технікумах, дитячих садках і колоніях.

Кожна школа один-два рази в тиждень, а іноді і частіше, після навчальних занять перевтілювалась у своєрідний позашкільний клубний заклад, у якому дітям були представлені широкі можливості для суспільно корисної діяльності, вільного спілкування, ігор драматизації й активного відпочинку.

Виключно велике місце у системі позашкільної виховної роботи у досвіді С. Шацького належало естетичному та моральному вихованню дітей. Як у школах, так і позашкільних виховних закладах (колонії «Бодрая жизнь», дитячих та підліткових клубах) С. Шацький та увесь колектив його працівників постійну увагу приділяли естетиці зовнішнього вигляду учнів і вихованців, їх особистій гігієні, безпеці праці, культурі поведінки, формуванню високоморальних норм життя, естетичних смаків і звичок. Серед основних форм естетичного виховання Шацький, як завжди, визначав театральну діяльність дітей і підлітків. Враховуючи вікові та психологічні особливості дітей, Станіслав Теофілович наполегливо вимагав притримуватися такого педагогічного принципу: у театральних видовищах молодші вихованці повинні більше імпровізувати, а старші – глибоко входити у суть ролей, які граються на сцені [257]. Здійснювалася театральна діяльність за допомогою драмгуртків і центрального пересувного театру. При театрі була театральна бібліотека, склад перуків, гриму, костюмів, організована репертуарно-інсценована комісія. Підготовка спектаклів супроводжувалася великою загальноосвітньою роботою. Учні-артисти вивчали систему К. Станіславського, влаштовували поїздки до театрів Москви,

обговорювали п'єси, характери героїв [180, с. 107].

Масові спектаклі несли не тільки естетичне навантаження, але були й ефективною формою суспільно корисної діяльності. Шацький писав: «Дитячі спектаклі на селі завжди були цікавим святом, які збирали багато глядачів» [439, с. 55].

Перед кожною виставою обов'язково робилося вступне слово, у якому відвідувачів знайомили з дійовими особами, костюмами, декораціями, підкреслювалося важливе значення театру. Тільки за один 1920 рік були поставлені 11 спектаклів [257]. Слід підкреслити, що репертуар вибирався не розважальний, а такий, який несе певне ідейне та пізнавальне навантаження.

У життя колонії «Бодрая жизнь» міцно ввійшли заняття з різних видів мистецтва. Шацький наполягав на тому, що дитяче мистецтво – не забавка, а надзвичайно часто найнеобхідніша потреба, яка глибоко входить в особисте життя дитини. На його думку, початки творчих сил є у кожній дитини, і завдання педагогів – створити умови для їх виявлення [438].

Традиційним для колонії «Бодрая жизнь» було проведення літературних та літературно-музичних вечорів, присвячених творчості видатних російських письменників. У підготовці брали участь, зазвичай, усі вихованці, вечори проходили жваво та із цікавістю [151, с. 106–109].

Серед традиційних були також концерти художньої самодіяльності. Підготовка до них ішла досить своєрідно. Кожен член колонії повинен був підготувати будь-який номер. Це мало велике виховне значення, тому що учні тим самим розвивали і закріплювали свої здібності, могли б оцінити достоїнство один одного.

Отож, виразно звучить у радянську епоху думка про використання театрального мистецтва в радянській школі як мистецтва синтетичного, що давало можливість різнобічно розвивати творчі можливості і здібності учнів. Театральне мистецтво розглядалося на той час як засіб, який допомагав педагогу в його професійній майстерності виявити в дітях особливі обдарування, дізнатися про їх характерні особливості, послугувати фактором духовного зближення між

учителем і дитячим колективом.

У позашкільних закладах головна увага приділялася трудовому, естетичному та художньому вихованню. Народний комісар освіти А. Луначарський зазначав, що «...художнє виховання – це великий фактор не тільки тому, що приємно розвивати творчі художні здібності, щоб людина вміла співати, грати на скрипці, малювати, не тільки для того, щоб у дитини розвивати здібності насолоди мистецтвом, що взагалі сприяє його щасливому самопочуттю. Не це основне. Головне – в художньому вихованні, полягає у тому, що майже нема ніяких інших способів виховати людські емоції, а отже, і людську волю, ніж художнє виховання» [220, с. 12–14]. Художнє виховання, продовжував він, за своєю суттю органічно вороже всьому сухому, зашкарублому, непритомному. Неможливо малювати, співати, займатися музикою, літературою, грати на сцені й не знати, не бачити природи з її красотами, не випробувати хвилюючих, захоплюючих естетичних почуттів, не хвилюватися від глибоких і добродійних емоцій, не проникати у духовний світ людини. Усе це збагачує і облагороджує душу, захищає її від згубних впливів життєвої вульгарності, дає людині світлу радість, а часом і справжнє щастя. Ось чому художнє виховання є нерозривною складовою частиною повноцінного виховання нової людини, а люди мистецтва – найціннішими союзниками працівників народної освіти [там само].

Учителі цих закладів потенційно використовували театральне мистецтво в педагогічній діяльності як засіб формування внутрішньої активності, емпатійності дітей та їх об'єднання у колектив, а естетичне виховання відбувалося шляхом засвоєння трудових навичок.

Отже, театральне мистецтво в позашкільних закладах сприяло збереженню всього початку «людської сутності» в шкільних загальноосвітніх закладах.

Наступна проблема, яка існувала в суспільстві після громадянської війни – велика кількість безпритульних дітей, сиріт і напівсиріт, яка досягала на той час 1, 5 млн. Зокрема, незважаючи на складні економічні та політичні умови в Україні, безпритульними і сирітськими дітьми опікувався Комітет соціального виховання. Це питання неодноразово обговорювалося на Всеукраїнських нарадах Народним

комісаріатом освіти УРСР під керівництвом Г.Гринька. У вступній статті «Соціальне виховання дітей» він писав, що «...три роки безперервної громадянської війни на Україні, а також численні масові евакуації, військові і трудові мобілізації, жахливі епідемії зробили сім'ю ненадійною формою забезпечення дітей; що приблизно з 8 мільйонів дітей (майже восьма частина) стали сиротами і напівсиротами, підпали під вплив вулиці; що школа на Україні, де так часто змінювався режим, не стала і не могла стати активним організатором дитинства» [310, с. 15]. Г. Гринько вважав, що основною ланкою всієї системи соціального виховання повинен стати дитячий будинок [там само].

Так як дитячий будинок ставав центром розумового, фізичного і духовного розвитку, то з'являлася нагальна потреба в організації педагогами внутрішнього життя дитячого будинку, а саме засобами театрального мистецтва. Зі звітів, інструкцій, циркулярного листування та інших матеріалів Губнаросвіти Миколаївщини (1920 р.) ми бачимо, як проводилася творча робота і як ставилися до неї у цих будинках працівники народної освіти: «...Читання творів, тісно пов'язаних з працею в галузі світобачень чи життєвим зацікавленням дітей, співу, віршів тощо. Бажано, щоб галузі творчості, літературній і художній, приділяти особливу увагу, так як таким шляхом ми виявляємо духовні здібності дітей, вони ж розвиваються у процесі творчості. ... Позашкільним освітнім заходам слід віднести організацію театру в будинках, клубах, читальнях тощо» [467, арк. 77-78].

Варто наголосити, що у положенні про «Систему соціального виховання дітей УРСР» сказано: «...постійний дитячий будинок – є трудова дитяча комуна для дітей від 4 до 15 років, ...діти і дорослі (керівники) становлять єдиний колектив із самоврядуванням і самообслуговуванням, згідно з вимогами нової комуністичної педагогіки; ...в цьому закладі дитина повинна знайти і виховання, і пестощі, і годування, і доброзичливе керування педагога, і добрі знання й вміння, і виховувати в собі самостійність» [310, с. 27].

Звісно, самостійності мешканців дитячих будинків допомагало театральне мистецтво. Про це свідчить доповідь Ільїнського, яка була промовлена на нараді

завідуючих відділами соціального виховання: «Діти повинні відчувати, що вони самі творять життя дитячого будинку зі своїми старшими товаришами. Це повинно виявлятися в гуртках читання, розповідання, драматизації» [471, арк. 20]. Зокрема, працівниками соціального виховання активно використовувалися засоби театрального мистецтва у роботі з безпритульними дітьми як засіб організації дитячого колективу [475, арк. 150]. Отож, театральне мистецтво в цьому закладі використовувалося як засіб об'єднання безпритульних дітей та формування їх внутрішньої активності й самостійності і безпосередньо впливало на естетичне виховання учнів.

Стосовно цього А. Луначарський стверджував, що естетичне виховання без театрального мистецтва неможливе. Театральне мистецтво – це засіб, який сприяє розвитку всього комплексу людських почуттів; формує духовні якості особистості; зміцнює волю, характер; впливає на психіку людини, зокрема, естетичне виховання. Ще в «Основних принципах єдиної трудової школи» Луначарський писав, що навчання і виховання, яке позбавлене естетичного елемента, є бездуховне. В інструкції Наркомосу «Естетичне виховання в єдиній трудовій школі» говорилося: «Естетичне виховання дає вміння жити здоровим і сильним творчим життям. Таке призначення естетичного виховання робить його необхідною частиною нашої нової, трудової школи. Не художниками і не естетами повинні виховуватися діти у загальноосвітній школі, а відчувати себе повноцінними людьми, сильними духом та вміти сприймати навколишній світ у всій його красі» [119, с. 200–201].

Зокрема, щодо навчання Наркомос УРСР наголошував на тому, що у закладах соцвиху «кожне заняття дитини повинно натурально походити з безпосередньої потреби, його особистого бажання вчитися. Ніяких «уроків», «групових» занять не може бути в будинкові, де вся робота з кожною дитиною проводиться індивідуально» [119, с. 51]. Безпосередньо близькі до цього ідеї були обумовлені на I Всеросійському з'їзді вчителів у Москві. Педагог Л. Терехова намагалася довести, що не навчальні предмети, а саме життя, навколишній світ повинні стати «єдиним предметом вивчення в школі» [325, с. 57–58].

М. Потьомкін вважав, що в новій школі слід скасувати урочну систему навчання, розклад, перерви, дзвінки й інші залишки буржуазної школи, а побудувати школу на комуністичних засадах, де вчитель буде тісно пов'язаний зі своєю комуністичною [325, с. 60]. Отож, навчання і виховання дітей у РРФСР і в Україні за своїми завданнями було в основному однакове, але шляхи його здійснення дещо різнилися: в Україні у 1920 – 1922 рр. була орієнтація на дитячий будинок з елементами вільного виховання на трудовій основі, а в РРФСР спочатку теж орієнтувалися на вільне виховання, а згодом – на трудову школу з предметною системою навчання за сталою програмою для кожного класу. Обидві тенденції мали на меті ліквідувати дожовтневу систему освіти і були спрямовані на створення першої у світі системи комуністичного виховання [132, с. 7].

Таким чином, ми бачимо, що театральне мистецтво впроваджувалося у позашкільний час, а щодо використання його в навчально-виховному процесі школи, то воно було майже відсутнє. Причинами такого розвитку професійної діяльності вчителів були: економічна нестабільність країни; неграмотність; нестійка урочна система навчання; недостатня розробленість методичних підходів щодо навчання і виховання учнів засобами театральної творчості, а також не вистачало кваліфікованих спеціалістів у галузі художньо-естетичного виховання, а саме театрального мистецтва. Зокрема, про це свідчать висловлювання педагога В. Диканської у 1924 рр., щодо неосвіченості вчителів у театральній справі: «... Сьогодні ми маємо викладачів музики й образотворчого мистецтва, тобто людей, котрі навчають не лише малюванню та співам, а й значному комплексу мистецтв: образотворчому і музичному. В окремих випадках ми маємо у школах ТЕО (театральне мистецтво – *М.Д.*), але це ТЕО ведуть найзагадковіші і несподівані персонажі: мовники, художники, музиканти, математики, хіміки, біологи, суспільствознавці, вожаті, і вся ця робота не вийшла ще із стадії аматорської, дилетантської» [186, с. 308].

Тому з'являлася нагальна потреба у підвищенні кваліфікації вчителів засобами театрального мистецтва. Ця проблема розв'язувалася шляхом відкриття у цей час студій образотворчого мистецтва, музики і художнього читання,

драматичні, художні, хорові і вокальні студії при Академії соціального виховання за участю педагога П. Блонського, студій з педагогічної майстерності (Т. Маркар'яна, С. Фрідмана), драматичної студії Харківських педагогічних курсів ім. Г. Сковороди, якою керувала М. Розенштейн. Студіями була розроблена ціла програма навчання педагогічній майстерності на основі елементів театрального мистецтва. Програма передбачала набуття вчителями умінь образно висловлювати свої думки; оволодіння технікою мови та мистецтвом художнього читання; навчання пластиці, жесту, міміці; засвоєння мистецтва імпровізації; осягнення інсценізації і драматизації та ін. [322, с. 41]. Розробники цієї програми наголошували, що засоби театрального мистецтва допоможуть учителю розкрити в учнях особливі здібності: логічно мислити, розвивати творчу уяву, емоційність тощо.

Варто наголосити, що після громадянської війни народна освіта в Україні перебувала в тяжкому стані. Україна у складі СРСР перейшла на госпрозрахунок і в умовах непу (нової економічної політики) держава припинила фінансувати шкільні установи [225, с. 354]. Почався голод, який призвів у 1921 р. до значного скорочення мережі шкільних установ. Учителі та учні знаходилися, на жаль, у складному становищі. Про це свідчать такі факти з «Операційного плану Українського головного комітету соціального виховання дітей на 1922 р. та звіту про його діяльність за 1921 – 1922 академічний рік і серпень, жовтень 1922»: «...в голодуючих губерніях у деяких інтернатах за зиму 1921 – 1922 рр. до весни змінилося два покоління дітей – перше вимерло повністю від голоду, холоду, епідемій... Учителі голодними в самому прямому значенні цього слова вмирали, так, наприклад, в Очакові із 30 педагогів умерло від голоду 7, в Катеринославській губернії зареєстровано 20 голодних смертей вчителів...» [473, арк. 28]. Такий тяжкий економічний стан у суспільстві, звісно, негативно впливав як на роботу вітчизняних шкіл, так і на формування професійної майстерності вчителів зокрема.

Професійна майстерність педагога залишалася досить низькою. Недостатність педагогічної підготовки, відсутність коштів на придбання нових

підручників і науково-методичної літератури, передусім бідність – чинники, які дестабілізували діяльність учителя. Таке становище педагогічних кадрів у 1921 – 1923 рр. існувало майже на всій території України. Вчителі відчували гостру потребу в підвищенні кваліфікації, теоретичного та практичного рівня їх професійної майстерності.

Незважаючи на такий складний стан у народній освіті, спостерігається і позитивна тенденція – українізація. Українізація освіти повернула до життя національну школу України, в якій учні отримали кращі здобутки духовної культури свого народу. Після багатовікового переслідування, приниження в української людності з'явився національний оптимізм [225, с. 356].

Слід зазначити, що на XII з'їзді РКП(б) (квітень 1923) була проголошена нова національна політика і після цього розпочався процес українізації. Колегія Наркомосу затвердила декілька важливих постанов у напрямі українізації, зокрема: «Про введення у навчальні заклади обов'язкового викладання української мови та українознавства» (протокол засідання № 29 від 7 серпня 1923), «Про план українізації дитячих установ Одеської, Катеринославської, Донецької, Харківської губерній» (протокол №31 від 21 серпня 1923) [477, арк. 119–138].

Так, повністю українізація була введена постановою ВУЦВК та РНК УРСР від 1 серпня 1923 р. У ній проголошувалася рівноправність мов і пропонувалися термінові заходи щодо розвитку української мови [317, арк. 10].

Але, на жаль, цей процес тривав недовго. Після того, як були прийняті Конституція СРСР (26 січня 1924) та Конституція УРСР (травень 1925), що законодавчо закріпила входження України до складу Радянського Союзу і втрату нею статусу суверенної держави, посилювалися процеси уніфікації щодо української освіти [31, с. 244].

Радянський уряд творив власну, порівняно з попередньою, систему освіти. У пошуках нової парадигми влада задіяла загальнонормативні виміри, на словах включили до творення системи освіти і національні цінності, але на практиці вони були замінені ідеологічно-партійними догмами. Українська мова вивчалася на

рівні граматики. Орієнтиром і основою системи освіти були ідеологічні установки правлячої партії [18, с. 45–48]

Поступово сформований наприкінці 30-х років тоталітарний режим ліквідував українську освітню специфіку у рамках загальнорадянської уніфікації системи освіти. За взірць було взято російську систему народної освіти. Таким змінам сприяли постанови ЦК ВКП(б) «Про початкову й середню школу» (1931р.), «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі» (1932р.) [271, с. 569].

В Україні відбувалася повна та остаточна уніфікація української освіти згідно з єдиними державними вимогами СРСР. Так, у 1934 р. РНК СРСР і ЦК ВКП(б) ухвалюють постанову «Про структуру початкової і середньої школи в СРСР», якою установлюється нова, єдина система освіти: початкова школа (1 – 4 класи), неповна середня (1 – 7 класи), середня (1 – 10 класи). У цьому році на Всесоюзній партійній нараді Нарком освіти України М. Скрипник виступив із пропозицією уніфікації системи народної освіти, обґрунтовуючи це тим, що «...цього вимагає єдиний план господарської перебудови СРСР» [205, с. 295].

Це було свого роду повернення до моделі дореволюційної школи – авторитарної й схоластичної. Вона поклала край періоду демократизації та експериментування в школі, широкого залучення зарубіжного педагогічного досвіду, припинила творчий пошук і духовний розвиток особистості як учня, так і вчителя. Але було і позитивне те, що після уніфікації системи освіти України та РРФСР (початок 30-х років ХХ ст.) основною формою роботи визначено урок [275, с. 6].

Цей період характеризується тим, що в практиці роботи вітчизняних шкіл значно поліпшувалась організація навчального процесу, підвищувався рівень методичної роботи щодо проведення уроків.

Особливо актуальним було те, що вчителями розглядалося питання техніки уроку, а саме: техніки читання, розвитку усної і писемної мови, заучування на пам'ять віршів і уривків художньої прози, оволодіння технікою письма, набуття міцних граматичних знань учнями з української мови, її орфоєпії [267, с. 32].

Учителі одночасно удосконалювали і свою педагогічну майстерність, зокрема мовленнєву діяльність, виразність читання та правильність вимови. Наприклад, педагоги СШ № 109 (м. Києва, 1936) організовували спеціальні заняття з декламації та виразного читання [там само, с. 33-34].

Навчальна робота з української мови поєднувалася з поширенням творчих уривків. Важливого досвіду набував літературний гурток Київської СШ № 39, який розгортав свою діяльність з 1936 року. У гуртку читалися лекції щодо творчої діяльності у сфері театрального мистецтва, зокрема, як працювати над художнім твором, що таке етюд, вірш; проводилися бесіди стосовно композиції, сюжету, невербальних засобів (міміка, жести та ін.); літературних вечорів, які були присвячені пам'яті Т. Шевченка [267, с. 33].

Педагоги спрямовували увагу учнів на розуміння спадщини геніального поета. У загальноосвітніх навчальних закладах розвивалася художньо-творча самодіяльність школярів, яка була спрямована на вивчення творчого доробку Т. Шевченка, тобто організовувалися кутки зі стендами «Епоха Шевченка», «Про Шевченка», «Творча спадщина Шевченка», а також шевченківські гуртки та різні масові заходи, які пропагували літературну спадщину великого поета і тим самим піднімали національний дух учнівської молоді. Наприклад, учителі Ф. Бугайко і Т. Бугайко (м. Київ, 1939) та багато інших обумовлювали творчий шлях Т. Шевченка, місце та роль поета в українському літературному процесі і в зміцненні російсько-українських культурних зв'язків [49, с. 44–58].

Таким чином, можна зазначити, що формування професійної майстерності вчителя на засадах театрального мистецтва сприяло посиленню тенденцій підвищення літературно-художнього рівня творчої діяльності учнів і збереженню їх національної гідності та духовних цінностей усупереч уніфікації, яка відбувалася в освіті.

Уніфікація української системи освіти в загальнорадянську набирала обертів у контексті соціально-економічних змін (форсована індустріалізація, суцільна колективізація, голодомор) та політичних чинників (формування тоталітарного суспільства, утвердження комуністичної ідеології, монополізації більшовицької

партії, зрощення комуністичної партії з державним апаратом, масові репресії, «чистка» Наркомосу УРСР, поступове згортання українізації тощо) [31, с. 275].

Так, на жаль, цей період у СРСР – час панування тоталітарної радянської системи. Усі явища духовного життя, що не відповідали її вимогам, згорталися або навіть знищувалися. Педагогічна різноманітність у світоглядах і світовідчуттях, а отже, і в формуванні духовності припиняється через усе зростаючу жорсткість політичного, суспільного і науково-культурного життя, намагання представити матеріалізм, марксизм-ленінізм як вчення канонічне, яке не потребує перегляду, щодо нього не можуть висловлюватися будь-які сумніви [397, с. 16].

Боротьба партійних і радянських органів за комуністичну ідеологію в навчально-виховному процесі школи передбачала високі вимоги, насамперед, до професійної майстерності вчителя. На шпальтах періодичного видання «Советская педагогика» неодноразово обумовлювалися проблеми формування професійної майстерності педагога. Більшість публікацій зводилася до того, що «від учителя вимагається ідеологічна витримка, строго науковий і політично правильний виклад навчального матеріалу» [353, с. 74].

Зокрема, щоб поліпшити ідеологічну витримку, партійні організації України застосовували найрізноманітніші форми і методи політико-виховної роботи. Вчителі залучалися до активної участі в роботі системи партійної освіти. Велику допомогу вчителям у підвищенні ідеологічної свідомості подавала преса, а саме: газета «Радянська освіта» та журнал «Радянська школа» [335, с. 275]. Педагоги брали активну участь у громадсько-політичному житті суспільства. Вони працювали агітаторами, лекторами-пропагандистами, редакторами стінних газет, організаторами художньої самодіяльності тощо. Стосовно підвищення ідеологічної свідомості вчителів засобами художньої самодіяльності обумовлював народний комісар освіти УРСР С. Бухало (1940): «Художня самодіяльність покликана відіграти величезну роль у здійсненні завдання комуністичного виховання трудящих» [321, с. 16]. Влада надавала важливого значення театральній самодіяльності, зокрема найважливішим пріоритетом для керівників

держави було «мобілізувати колективи театральної самодіяльності навколо питань навчання, підвищення ідейно-художнього рівня репертуару і вистав, розгортання громадсько-політичної роботи гуртків (участь в обслуговуванні господарсько-політичних компаній, знаменних дат, революційних свят та ін.)» [там само].

Звісно, формуванню ідеологічного світогляду вчителів сприяло театральне мистецтво. А. Луначарський наголошував, що театральне мистецтво як невід'ємна частина комуністичного виховання як педагогів, так і учнів залишається виключною силою ідеологічного зросту в їхній колективній діяльності. «Театр діє на великі колективи, зближує в однаковому враженні, в однакових почуттях тисячі людей. Все це змушує нас, рахуючись з тим, що ми повинні всіляко підвищувати вплив соціалістичного мистецтва на маси, – звернути особливу увагу на театр» – стверджував радянський державний діяч [221, с. 502]. Так, на жаль, формування професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва призупинялось і поступово перетворювалося на справу суспільно-політичного значення, а саме: вчителями проводилась ідеологічна робота серед учнівської молоді та усього народу, а театральне мистецтво було активним пропагандистом соціалістичної ідеології та активним чинником впливу на громадську свідомість.

Отже, комуністичне виховання і навчання стало головною парадигмою в системі освіти. Найголовнішим завданням усієї системи освіти було формування «патріота і громадянина» на ідейних засадах правлячої партії. Увесь навчально-виховний процес у школі мав вигляд «командної педагогіки» в стилі «думай так, як тобі сказано». Уся система освіти та професійна майстерність учителя контролювалися як владою, так і піонерськими, комсомольськими та партійними організаціями, які за допомоги засобів театрального мистецтва посилювали виховний вплив на учнів у комуністичному та патріотичному дусі не лише у навчально-виховному процесі, а й у ході дозвіллевої діяльності школярів. Зокрема, у постанові ЦК ВКП (б) «Про роботу піонерських організацій» від 21.12.1932 р. зазначається: «Комсомол, органи Наркомоса, профспілки та добровільні товариства повинні максимально розширити всі форми і засоби

культурно-масової роботи серед піонерів та всіх дітей. Серед таких засобів організації дозвілля й відпочинку пропонуються ігри на свіжому повітрі, клубна робота, влаштування «живих газет», театру тощо» [272, с. 6].

У зв'язку з посиленням комуністичної ідеології у навчально-виховному процесі держава здійснювала кадрову політику в системі освіти, встановлювала стандарти освіти і контролювала зміст навчальної літератури.

Радянська влада вимагала введення елементів ідейно-політичного виховання. Унаслідок цього вчителі повинні були звернути свою увагу на перепідготовку, яка б спрямовувалася на систематизацію й поглиблення педагогічної кваліфікації з посиленою політизацією.

Перехід учителів до перепідготовки зумовив необхідність у підвищенні їх кваліфікації. Слід зазначити, що підвищенню кваліфікації сприяли інститути удосконалення, які були створені в Україні з 1931 по 1939 роки. Проблема перепідготовки педагогічних кадрів у цей час стає найгострішою, оскільки «ні за якістю, ні за рівнем підготовки вони не відповідали вимогам, що ставилися до «радянського учительства державою» (О. Шиян).

Зокрема, після того як приєдналася Західна Україна до УРСР, а конкретніше до СРСР (1939 р.), радянський уряд, незважаючи на складний стан і матеріально-технічні потреби школи, постійно втілював свою освітню політику і на цих землях. У 1939 році Наркомосвіти УРСР визначив основні напрями освітньої політики в інструкції «Про порядок реорганізації шкіл у Західних областях України», а саме: організація методичної роботи відповідно до документів Наркомосу УРСР; введення спільного навчання дівчат і хлопців; реорганізація народних шкіл, гімназій і ліцеїв у початкові, неповні середні (семирічні) і середні школи; запровадження в школи системи п'ятиступеневої словесної системи оцінювання та обов'язкового вивчення української та російської мов та літератури [156, с. 3–4]. Як ми бачимо, поступово підступне введення російської мови в навчально-виховний процес сприяло, безпосередньо, розвитку русифікації в шкільній освіті і, тим самим, знищенню всього національного, що було на той час у професійній діяльності вчителя.

Слід зазначити, що разом із «реорганізацією шкіл у Західних областях України» поширювалася тенденція щодо русифікації шкільної освіти, яку втілювала постанова РНК УРСР і ЦК КП (б) У «Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України» (1938 р.), яка базувалася на постанові РНК СРСР і ЦК ВКП(б) «Про обов'язкове вивчення російської мови в школах національних республік і областей [319, с. 5]. Таким чином, Радянська влада поставила крапку на процесі українізації і при цьому відкрила шлях до русифікації української освіти на засадах уніфікації та політизації.

Отже, аналізуючи тенденції формування професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва у практиці роботи вітчизняних шкіл 20-х – 39-х рр. ХХ століття, ми розуміємо, що вони мали органічний, мінливий та ідеологічний характер. У 1920 – 1930 рр. ґрунтувалися на розвитку «нової педагогіки і школи», «нової людини з матеріалістичним світоглядом», українізації освіти; підвищенні культурно-освітнього рівня всіх верств населення; поєднанні сім'ї і школи; розбудові шкільної освіти за допомоги позашкільних закладів освіти: дитячі клуби, будинки, самодіяльні театральні колективи, драматичні гуртки, студії образотворчого, хорового, сценічного мистецтва при Академії соціального виховання, пересувні театри, культурно-освітні товариства, які впливали на загальний розвиток учнів, їхнє розумове, естетичне, художнє, ідеологічне, національне, соціальне, трудове, фізичне, моральне виховання; підвищенні кваліфікації вчителів, зокрема теоретичного та практичного рівня їх професійної майстерності і літературно-художнього рівня творчої діяльності учнів; у 1930 – 1940 рр. спостерігалися уніфікація та русифікація української системи освіти; розвиток і посилення комуністичної ідеології у навчально-виховному процесі школи; формування ідеологічної свідомості як учнів, так і вчителів засобами художньої (театральної) самодіяльності.

2.2. Суспільно-історична зумовленість театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів у 40-х – 80-х рр. ХХ ст.

Русифікацію української освіти загальмувала Друга світова війна. Усі зусилля радянського уряду були спрямовані на те, як у ході воєнного часу діяти шкільній освіті.

Було б доречно розглянути, як розвивався загальноосвітній процес у школах у період Другої світової війни 1941 – 1945 рр. У ці роки важкі випробування наклали свій відбиток як на навчально-виховний процес у школі, так і на професійну майстерність учителів зокрема. Друга світова війна зруйнувала на той час багато шкіл і просвітницьких закладів. Шкільному фонду країни й устаткуванню шкіл, а також культурним установам за роки війни було нанесено багато збитків.

На окупованій території Радянського Союзу до початку 1941 р. було 82 тис. початкових і середніх шкіл, у яких вчилися 15 млн. учнів. Усі середні школи мали бібліотеки, що налічували від 2 до 25 тис. томів кожна, обладнані фізичні, хімічні, біологічні та інші кабінети. При багатьох середніх школах існували гуртожитки. Німецько-фашистські загарбники спалили, зруйнували і розграбували ці школи з усім їхнім майном й обладнанням [352]. У РСФСР було зруйновано понад 20 тис. шкільних будівель, у яких навчалося 5 млн. дітей [102, с. 133]. У Радянській Україні ворог знищив 8 104 шкільних приміщень, усі Палаці піонерів, дитячі технічні станції, зруйнував 10 062 шкіл. Просвітницьким установам республіки було завдано збитків на суму 1 869 041, 6 тис. рублів і установам обласного та районного підпорядкування – на 3 937 121, 2 тис. рублів [135, с. 36].

Головна мета Гітлера у війні проти СРСР – позбавити всі слов'янські народи їхньої державності та тримати їх на низькому рівні освіти і культури; експлуатація сільськогосподарського й економічного потенціалу України у воєнних цілях; розвиток німецької колонізації, адже в майбутньому саме поселенцями з рейху передбачалося замінити місцеве слов'янське населення [458].

Із ненавистю ставлячись до всього радянського, окупанти водночас намагалися грати на національних почуттях, дозволяючи відкриття обмеженої кількості шкіл, за допомогою яких відбувалося онімечування місцевого населення, отруєння свідомості молоді фашистською ідеологією. Для цієї мети ворог використовував усі засоби: театральне мистецтво, націоналістичні організації, церкву, друк, пропаганду і, звичайно, школу.

У селах України становище освіти було ще складнішим, ніж у місті. Наприклад, у містах 1942 р. працювали 1 – 8 класи, мінімальна зарплата вчителя становила 360 крб. для викладача без університетського диплома, максимальна – 800 крб. для дипломованого педагога, котрий мав 18 годин навантаження на тиждень, тоді як директори шкіл могли отримувати до 1000 крб. на місяць. У селах працювали лише 1 – 4 класи і дуже часто вчителі залишали свої робочі місця через те, що не могли вижити на зарплату, або тому, що її просто не виплачували. Місцева адміністрація дозволила вчителям працювати в колгоспах (які також було збережено) у вільний від викладання час, щоби вони могли зводити кінці з кінцями [29, с. 79].

Виникали труднощі у навчанні. По всій Україні було знищено понад 2 млн. книжок, через що учні нерідко навчалися за конспектами, а для вправ у читанні використовували нацистські газети [206, с. 82].

Зокрема, значна частина педагогічних кадрів складалася із радянських учителів. Окупанти в них бачили ненадійних і нездатних виконувати завдання, за виразом міністра східних окупованих територій А. Розенберга, «заслужити собі покірну й некорисливу підтримку населення України» [29, с. 90]. Вчителі завжди вважалися дуже політизованою у більшовицькому сенсі меншиною і тому мали бути замінені або тими, хто виховувався у добільшовицьку епоху, або ж антикомуністами за поглядами (особливо жертвами сталінських репресій) [459; 29, с. 78 - 91].

Учителі, які працювали в захоплених ворогом українських і російських школах, були поставлені у винятково важкі умови. Окупанти вилучали радянську навчальну літературу, посібники, програми, карти, альбоми тощо, переслідували

всіх, хто намагався їх зберегти. Педагогів та учнів суворо карали при знаходженні хоча б одного примірника забороненої літератури і, звісно, після цього закривали школи. Отож, як ми бачимо, що уся професійна майстерність учителя у воєнний час була спрямована не на розвиток її засобами театрального мистецтва, бо звісно було не до цього, а полягала у тому, як зберегти передусім культурно-освітні, національні цінності для того, щоб у подальшому все-таки навчати та виховувати учнів в автентичному напрямку формування їхньої особистості.

На звільнених територіях система шкільної освіти була також не в кращому становищі, але і не в гіршому. У складних умовах війни влада намагалася забезпечити повноцінне функціонування шкільної освіти. Так, Рада Народних Комісарів УРСР видала постанову № 148 від 9 червня 1942 р. «Про закінчення навчання в школах та підготовку до нового 1942 – 1943 н. р.» у якій зазначено, що у школах не забезпечено належної організації навчального процесу, внаслідок чого значна частина дітей не була охоплена навчанням; у школах окремих районів учні закінчили навчальний рік з низькою успішністю; недостатня увага приділялася відбудові і поновленню навчання у школах звільнених районів. Визначені недоліки в організації шкільної освіти були зумовлені, насамперед, нестачею кваліфікованих педагогічних кадрів. Відтак Рада Народних Комісарів УРСР постановила до 15 серпня 1942 року повністю укомплектувати всі школи педагогічними кадрами [480, арк. 90].

Після звільнення радянськими військами територій Української РСР почала відроджуватися шкільна мережа. Відповідно до постанови РНК УРСР від 27 лютого 1943 р. «Про поновлення роботи шкіл у районах Української РСР, звільнених від фашистських окупантів», негайно відновлювалося навчання дітей у школі та здійснювались організаційні заходи з відбудови зруйнованих загарбниками шкільних приміщень [259, с. 101]. Це, у свою чергу, вимагало підготовки великої кількості вчителів. За статистичними даними, на визволених територіях станом на 1944 р. діяло 77 педагогічних училищ, 34 вчительські інститути, 20 педагогічних інститутів, 6 державних університетів. Разом із тим велике значення для педагогічних кадрів у цілому мало рішення директивних

органів Союзу РСР від 11 серпня 1943 р. «Про підвищення заробітної плати вчителям та іншим працівникам початкових і середніх шкіл» [198, с. 86–87].

Таким чином, усі зусилля влади були спрямовані на розбудову всієї системи освіти, зокрема шкільної, і збереження грамотності учнівської молоді, їх культурно-освітніх та національних цінностей. Так як навчальний процес у школі був на низькому рівні, то радянський уряд передусім витрачав державні кошти на ґрунтовне оволодіння науковими знаннями, а художньо-творча (театральна) діяльність відбувалася на загальнокультурному і культурно-мистецькому потенціалі вчителів та їх професійному ентузіазмі.

Важкі випробування в роки Другої світової війни та повоєнні роки відбудови народного господарства на тлі посиленої тенденції русифікації української школи наклали свій відбиток на всю галузь освіти.

У повоєнні роки галузь освіти як в УРСР, так і у РСФСР зазнавала постійних змін та реформувань і полягала у відновленні мережі шкіл, забезпеченні їх кваліфікованими педагогічними кадрами, покращенні якості освіти та ін. Саме тому увага влади центрувалася, знову ж таки, на проблемі підвищення кваліфікації педагогів, зокрема в галузі театрального мистецтва. Слід зазначити, що вже з 1946 року з'являється інтерес влади до художньо-естетичного виховання. Свідченням тому є прийняття державою Постанови ЦК ВКП(б) «Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми» (1946 р.), а в подальшому часі Резолюції XI з'їзду ВЛКСМ «Заходи з поліпшення роботи установ культури і освіти у справі естетичного виховання дітей і молоді» (1958 р.).

У позакласній та позашкільній навчально-виховній роботі зі школярами в цей час почала активно розвиватися гурткова робота, а саме гуртки художньої самодіяльності. Але влада, на жаль, не підтримувала і не допомагала працівникам освіти, а навпаки контролювала увесь шкільний художньо-творчий процес та неодноразово наголошувала на тому, аби вчителі виховували учнів в ідейно-політичному напрямі.

На зборах активу Міністерства Освіти РСФСР у 1946 р. виступив міністр освіти А. Калашніков, який наголошував на тому, що «... виховання дітей та

молоді потрібно починати з підвищення ідейно-політичного рівня вчительства» [484, с. 1].

На підвищення ідеологічного та політичного рівня всієї навчально-виховної роботи шкіл зверталася увага і в рішеннях ЦК КП(б) України. У газеті «Радянська Україна» від 17 липня 1947 року обговорювалися питання про заходи щодо подальшого поліпшення роботи шкіл республіки, позашкільної роботи з дітьми, мобілізації всієї педагогічної громадськості на ще глибшу працю над завданнями ідейного виховання підростаючого покоління, на підвищення якості всього навчально-виховного процесу [485, с. 3].

У цей період уся система освіти контролювалася Відділом шкіл ЦК ВКП(б) під керівництвом Й. Сталіна. Він особисто рецензував основні положення в освітніх документах, які без жодного обговорення педагогічними працівниками приймалися не, як завжди, Наркомосом, який на той час зазнав великої критики з боку влади, а ЦК ВКП(б) [110, с. 39–40; 428, с. 87]. На жаль, таке керівництво сприяло повному знищенню демократії у сфері освіти, яка була наповнена командно-адміністративною радянською педагогікою.

Радянська влада за допомогою Міністерства освіти перевіряла і ставила завдання перед учителями: озброїти учнів «ленінсько-сталінським принципом партійності літератури». Виконання цього завдання суворо контролювалося як владою, так і освітніми органами [481, арк. 238–270].

Вважаємо, що навчання учнів за цим принципом сприяло підвищенню рівня теоретичних знань і комуністичного виховання учнів, але водночас віддаляло їх від художньо-естетичного та творчого розвитку.

У державі відбувалися зміни, зокрема у кращий бік: лібералізація, десталінізація, уповільнення процесу русифікації, припинення кампанії проти націоналізму, з'явилися демократичні зміни в розвитку освітньої сфери, а саме після того, як помер Й. Сталін (5 березня 1953). Отже, поставало питання проведення реформ шкільної системи освіти, так як школа обмежувалася лише ленінсько-сталінською теорією. Таким чином, усі зусилля суспільства були спрямовані на реформування системи освіти, а також на перегляд освітньої

політики уряду.

Після тоталітарного режиму Й. Сталіна почався, нарешті, період «хрущовської відлиги», але ненадовго. Перший секретар КПРС (Комуністичної партії Радянського Союзу) М. Хрущов (1894 – 1971) у квітні 1958 р. на XIII з'їзді ВЛКСМ проголосив курс на перебудову школи з метою наближення її до життя й порушив питання щодо забезпечення учнів загальною та політехнічною освітою. Першими кроками початку реформування було те, що XX з'їзд КПРС, який відбувся в лютому 1956 році, розглядав питання щодо «реалізації загального обов'язкового семирічного навчання та створення умов для запровадження 10-річного навчання» [31, с. 304].

Наступним етапом реформи стала розробка і прийняття закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.). Згідно з цим законом запроваджується обов'язкова восьмирічна освіта. Визначається така система шкільної освіти: 1) загальнообов'язкова восьмирічна школа для дітей віком від 7 до 15-16 років; 2) повна середня школа для підлітків та молоді віком 15-18 років (денні, вечірні та заочні форми навчання); 3) звичайні та спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами фізичного і розумового розвитку; 4) середні спеціальні та вищі навчальні заклади [283, с. 161].

У зв'язку з цією реформою, партійні та державні органи звертали увагу на систематичне підвищення кваліфікації педагогічної діяльності вчителя, зокрема удосконалення його професійної майстерності. Професійна майстерність учителя на той час, полягала в тому, щоб підготувати всебічно освічену молодь, яка б глибоко розумілась у відповідних галузях науки і техніки, спеціалістів для промисловості, сільського господарства та будівництва [140, с. 5].

У 60–80-х рр. XX ст. ситуація в суспільно-політичному житті ускладнювалася. Згортався процес часткової демократизації, започаткований М. Хрущовим. Посиллювався адміністративний та політичний контроль у всіх сферах суспільного життя, а особливо в шкільній системі освіти. Радянська влада нав'язувала педагогу комуністичну ідеологію, яка негативно впливала на його

емоційно-почуттєвий розвиток. Увесь навчально-виховний процес був заідеологізованим, унаслідок чого і гальмувався увесь творчий потенціал учителя.

Наприкінці 60-х рр. ХХ століття система шкільного художньо-естетичного виховання, а також театральна діяльність учнів у навчально-виховному процесі не спостерігалася, на відміну від 1920 років, тому що у виховній концепції цього історичного періоду були такі основні положення, як: поліпшення ідейного загартування шкільної молоді; формування в неї матеріалістичного світогляду і комуністичної моралі [483, арк. 3–5]. Але остаточно стверджувати, що театральне мистецтво не використовувалось у навчально-виховному процесі було б недоречно. Тому що на той час почала все-таки діяти і зростати творча активність учителів-новаторів (В. Шаталов, Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн та ін.), які були ініціаторами використання засобів театального мистецтва в навчальному процесі.

Художньо-естетичне виховання засобами театального мистецтва в загальноосвітніх закладах УРСР радянського періоду проводилося у формі позакласної роботи, зміст якої допомагав формуванню ідейної свідомості молоді. У доповідній записці «Про стан художнього виховання дітей в УРСР» зазначалося: «Зміст гурткової роботи (особливо художньої) повинен допомогти у формуванні високоідейної, культурної людини – майбутнього будівника комунізму ...» [482, арк. 122].

Отож, уся педагогічна діяльність учителя була спрямована на комуністичне виховання школярів. Комуністична ідеологія поширювалась у шкільній системі освіти, а разом із нею посилювався ідеологічний диктат у духовній, художньо-естетичній сфері, а саме театальному мистецтві, згорталася гласність, посилювався монополізм КПРС, командно-адміністративна система. Ці тенденції суспільно-політичного розвитку СРСР негативно впливали на реформування шкільної системи освіти.

Однак слід зазначити, що не все було так погано в шкільній системі освіти, зокрема, відбувались і позитивні зміни в цій галузі. У 1964–1970 рр., нарешті, тенденція трудової школи щодо обов'язкової професіоналізації починає

поступатися «автентичній школі навчання», яка безсумнівно мала давати учням міцні знання, а вчителям творче натхнення.

Принагідно зауважимо, що цим змінам безпосередньо сприяла постанова «Про дальше поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР» (8 грудня 1966), яка була оприлюднена ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР. Згідно з цією постановою запроваджується обов'язкова восьмирічна школа, кабінетна система навчання; скасовується обов'язкова професійна підготовка в загальноосвітніх школах; вводяться з 7-го класу факультативні курси з окремих навчальних предметів; переглядається зміст освіти щодо вимог розвитку науки, техніки і культури; покращується естетичне виховання учнів; удосконалюється та підвищується кваліфікація вчителів тощо» [326, с. 2–8; 21, с. 21].

Удосконалення професійної майстерності вчителів знаходило своє відображення в Директивах XXIV з'їзду КПРС, у яких зазначалося: «... підвищити рівень кваліфікації педагогічних кадрів» [145, с. 107]. Головну роль у посиленні роботи щодо підвищення кваліфікації педагогів відіграла постанова ЦК КП України «Про підготовку і виховання учительських кадрів в Українській РСР» (1968) [там само]. Передусім поставало завдання ознайомити вчителів із методикою радянського періоду. Розв'язувалися ці завдання через курсову перепідготовку педагогічних працівників і самоосвіту. Сприяла самоосвітній роботі самостійне опрацювання літератури щодо театральної педагогіки.

Зокрема, вчителі, щоб удосконалювати свою професійну майстерність, зверталися до театральної педагогіки К. Станіславського, Г. Крісті, Б. Захави та ін. Стосовно вдосконалення професійної майстерності вчителя К. Станіславський зазначав: «Праця над собою ...створює відповідну техніку, підвалинами якої є, з одного боку, знання природи та її законів, а з другого – систематичні вправи і звичка, спочатку свідомі, але така, що поступово перетворюється на підсвідому або просто механічну (моторну). Несвідоме через свідоме – ось гасло техніки нашого мистецтва» [225, с. 447]. Так вчителі удосконалювали свою професійну майстерність засобами театального мистецтва, але, на жаль, покращень як у педагогічній майстерності, так і в шкільній системі освіти не було.

Варто наголосити, що у шкільній системі освіти відбувався регрес: «школа навчання з отриманням міцних знань» поступалася знову ж таки трудовій школі. Слід зазначити, що цьому регресу сприяла постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці», яка була прийнята 22 грудня 1977 року. Ця постанова обумовила напрями змін в освітній галузі: підвищення ролі гуманітарних предметів як основи зміцнення зв'язку виробництва з матеріально-технічною базою шкіл; удосконалення трудового навчання та підготовка учнів до вибору професії у сфері матеріального виробництва; посилення уваги до трудового виховання; формування «пролетарського інтернаціоналізму, радянського патріотизму і марксистсько-ленінського світогляду» [314, с. 7].

Таким чином, ми бачимо, що в основі всього шкільного та позашкільного життя було визнання ідеологічного і трудового принципів, а художнє, естетичне, фізичне та інші види виховання мали допоміжний характер. Як зазначалося в урядових документах того часу: «Потреби художнього виховання також повинні бути забезпечені достатньою мірою, що найкращим чином досягається в процесі праці, історія якої є історія пізнання природи у всій її красі і пристосування до потреб людської громади, зокрема й естетичних. Обов'язковим елементом навчально-виховного плану повинне стати і фізичне виховання, що є природною функцією нормально організованого трудового процесу» [479, арк. 75].

У зв'язку з посиленням командно-адміністративної системи і комуністичної ідеології школа перетворилась у «слухняну маріонетку». Урядова політика усіма своїми зусиллями прагнула навести «лад у шкільній системі освіти», забуваючи про те, що саме засоби театрального мистецтва безпосередньо могли б позитивно впливати як на увесь творчий процес у школі, так і на формування професійної майстерності вчителя, а саме на його фізичний, психічний, моральний, духовний, культурний, творчий, художньо-естетичний та емоційно-почуттєвий розвиток.

Влада постійно наголошувала на тому, аби вчитель використовував театральне мистецтво в навчально-виховному процесі у цілях патріотичного та комуністичного виховання. Генеральний секретар ЦК КПРС Л. Брежнев

стверджував: «Партія і народ бажають тільки одного: щоб художні твори відбивали правду життя, розкривали велич героїчного подвигу радянського народу, виховували всіх людей в дусі високих ідеалів комунізму і допомагали їм здійснювати ці ідеали» [218].

Зокрема, вищезгадані постанови та реформи радянського періоду не працювали, а лише спричиняли все нові загострення шкільних проблем та помилок. Влада поступово входила в кризовий період, піддавалася «застійним» впливам, характерним для всього суспільства того часу. Недосконалість системи освіти, зокрема шкільної, яка створилась у радянський період, потребувала кардинальних змін, а саме покращення якості освіти та професійної майстерності вчителя.

У 1984 році урядом була зроблена спроба вивести школу з кризи, зумовлювалися заходи щодо проведення реформи загальноосвітньої і професійної школи. Мета цієї реформи – подолання наявних недоліків у системі шкільної освіти, у змісті та методах навчання і виховання; удосконалення навчально-виховного процесу. Передбачалося не тільки скоротити дидактичний матеріал і зробити його доступним, а й організувати навчання таким чином, щоб учні одержали повноцінну середню освіту на достатньо високому рівні. І в цьому значну роль мали відіграти дисципліни художньо-естетичного циклу. Крім того, у реформі підкреслювалося, що успішне розв'язання завдань навчання і виховання школярів залежить від професійної майстерності вчителя, його ерудиції та культури [417, с. 245]. Але і ця реформа не принесла нічого нового та ніяких позитивних змін у шкільну систему освіти. Усі ці освітянські проблеми негативно позначалися на естетичному, художньо-почуттєвому розвитку вчителя, зокрема на його професійній майстерності.

Однак можна зазначити, що позитивні зміни у шкільній системі освіти, зокрема в розвитку професійної майстерності вчителя, почали нарешті відбуватися. Прихильники реформаторських змін, а саме педагоги-новатори (В. Шаталов [435], Ш. Амонашвілі [8] та ін.) були ініціаторами створення педагогічного руху за назвою «педагогіка співробітництва», виступали проти

діючої системи освіти та «вимагали демократизації і гуманізації навчально-виховного процесу, індивідуального підходу до дитини як повноцінної особистості, співпраці й співробітництва в процесі взаємодії учителя й учнів тощо» [108]. Отож, педагогіка співробітництва – це важливий напрям у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ століття. Принагідно додаємо, що основними положеннями цього напрямку були такі: ставлення до навчання як творчій взаємодії вчителя та учня; творча продуктивна праця; навчання без примусу; ідеї опори, вільного вибору; творче самоврядування учнів; співпраця з батьками, вчителями та ін. [там само].

Педагогічний рух активно розпочинав діяти з 1985 року, тобто педагогів-новатори об'єдналися навколо «Учительської газети», головним редактором якої був шістдесятник В. Матвеев. Педагоги-новатори разом із В. Матвеевим розвивали у своїй професійній діяльності ідеї гуманістичної педагогіки, а також ідеї художньо-творчого підходу вчителя у співробітництві з учнями.

Отже, аналізуючи суспільно-історичну зумовленість театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів у 40-х–80-х рр. ХХ століття, ми бачимо, що упродовж цього періоду державні органи влади приділяли пильну увагу до театрального мистецтва як чинника ідеологічного впливу на свідомість людини. Використання вчителем засобів театрального мистецтва в навчально-виховному процесі школи безпосередньо залежало від постанов та їх рішень і завдань, які ухвалювались органами влади, а також від її заполітизованості й комуністичної ідеологізації. Такий невтішний узаємозв'язок значно затримував процес розвитку професійної майстерності педагога засобами театрального мистецтва, зокрема використання психології мистецтва та театральної творчості як у навчально-виховному процесі, так і в педагогічній діяльності вчителя.

2.3. Теорія і практика використання засобів театрального мистецтва у розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів досліджуваного періоду

Історико-політична ситуація 20-х років ХХ ст. мала особливий вплив на реформи шкільної справи: уряд країни здійснив низку заходів щодо розбудови нової школи. У концепцію освітянського процесу було покладено принцип рівноправності всіх громадян на здобуття загальної освіти, а пріоритетним напрямком стало введення загального, безкоштовного, обов'язкового, світського початкового навчання.

Це був етап змін у шкільництві України, упровадження нових, творчих підходів до форм та методів педагогічної діяльності, варіативних навчально-виховних технологій, українізації системи освіти.

Українізація охопила всі царини життя Радянської України. Найбільший вплив вона справила на освіту. На відміну від царського режиму комісаріат освіти приділяв велику увагу шкільництву. Така зацікавленість пояснюється кількома чинниками: з ідеологічного кута зору, щоб слугувати зразком нового ладу, радянське суспільство мало бути освіченим; крім того, освічене населення збільшувало виробничий потенціал і міць держави; і нарешті, освіта надавала чудові можливості педагогу вдосконалити його професійну майстерність.

Принагідно зауважимо, що одним із важливих завдань педагогіки 20-х років було підвищення фахового рівня вчителя, адже без нього всі педагогічні закони й теорії втрачали свій сенс, оскільки не могли бути зреалізовані. Усвідомлюючи це, вчений Б. Ліхачов наголошував, що «без оволодіння вчителем виховним мистецтвом та майстерністю педагогічна наука перетворюється на скарбницю цінностей, якими неможливо скористатися в інтересах справи» [211, с. 203]. Подібну думку висловив ще в 1920 р. педагог А. Пінкевич, який був переконаний у тому, що педагогіка «... засадово є наукою, але у вивершенні, у своєму практичному застосуванні вона є мистецтвом» [300, с. 9].

Розуміння педагогіки як мистецтва, а педагогічної майстерності як краси

педагогічної дії вимагає пошуку адекватних їм за своєю сутністю засобів їх розвитку, серед яких особливою ефективністю відзначається театральне мистецтво. Цінний історичний досвід використання його в розвитку професійної майстерності вчителя накопичено радянською педагогікою в період її становлення. Вивчення та популяризація цього досвіду серед працюючих учителів України, незалежно від їх спеціальності, сприятиме підвищенню фахового рівня їхньої професійної діяльності.

Зокрема, розробка проблеми підвищення майстерності педагога засобами театального мистецтва розпочалася приблизно в 1920-х роках ХХ століття. У 1923 р. на засіданні комісії з реформи вищої педагогічної освіти був визначений один з основних її напрямків – удосконалення творчих здібностей педагога. З цією метою була створена спеціальна програма, якою передбачалось оволодіння майбутніми педагогами засобами вербального (техніка мовлення, образність виразу думки, імпрровізація) та невербального (міміка, пластика, жести) впливу, засвоєння теоретичних елементів театальної педагогіки, вдосконалення артистичних здібностей шляхом драматизації художніх творів.

Як свідчать історичні документи, у 1920–1933 рр. у педагогічній освіті відбувся небувалий сплеск творчої діяльності, спрямованої на формування у вчителів педагогічної майстерності засобами театального мистецтва. Однією з причин такого педагогічного ентузіазму стала широка дискусія серед освітян щодо сутності педагогіки як науки і мистецтва та активна полеміка з питання: «Чи повинен педагог бути художником-майстром, чи він може бути і ремісником?» [104, с. 249]. У розв'язанні цього питання прибічники «мистецького» розуміння педагогіки доводили, що в основі педагогічної майстерності лежать природні задатки вчителя, його талант; прихильники «наукового» підходу розглядали її як досконале володіння педагогом теоретичним та практичним уміннями, незалежно від його талановитості [233, с. 48].

Прагнучи знайти виважене вирішення означеної проблеми, педагоги П. Блонський та А. Макаренко доводили, що хоча в педагогічній діяльності хист є дуже важливим, але не можна будувати її, розраховуючи виключно на нього:

«Майстерність вихователя – це спеціальність, – говорив А. Макаренко, – якій необхідно навчати, як необхідно вчити лікаря його майстерності, як необхідно вчити музиканта» [230, с. 260].

Розуміючи сутність емоційно-творчої природи педагогічної діяльності, А. Макаренко наголошував на необхідності етюдної роботи з педагогами-початківцями і запровадив її у своєму педагогічному колективі: «Тим, хто готується до артистичної діяльності, дають цілу систему вправ на уяву, які так і формулюються: уявіть собі ... А наша професія – споріднена з артистичною. Була б моя воля, я дав би подібні завдання студентам педагогічних інститутів і молодим учителям. Нехай би вчилися уявляти себе вчителями того чи іншого класу; учнями, яким важко вчитися; учнями, яких вигнали з класу, і т.д.» [229, с. 184].

Наполягаючи на важливості для вчителя удосконалення його акторських і педагогічних здібностей, А. Макаренко вбачав сутність такого навчання, «...насамперед, в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а після цього в організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не може бути хорошим вихователем, не може працювати, оскільки у нього не поставлений голос... Не може бути хорошим вихователем той, хто не володіє мімікою, не може надати своєму обличчю необхідного виразу чи стримати свій настрій» [229, с. 265–269]. Він залишив неоціненний педагогічний спадок для вітчизняної і світової теорії навчання і виховання і, разом із тим, апробував власні теоретико-методологічні положення у практичній діяльності. А. Макаренко одним із перших висловив думку про доцільність використання театрального мистецтва у професійній майстерності вчителя та успішно реалізував це положення на практиці.

Педагог А. Макаренко, працюючи з вихованцями в колонії ім. М. Горького та комуні ім. Ф. Дзержинського, спирався, насамперед, на продуктивну працю і клубну роботу. Клубна робота в радянському періоді, на думку педагога, була надзвичайно важливою у вихованні особистості колоністів.

У професійній майстерності вчителя А. Макаренка вагоме місце займало виховання дітей мистецтвом, зокрема театральним. Будучи знавцем і цінителем мистецтва, він активно залучав своїх вихованців до літератури, театру, музики та образотворчого мистецтва. Підготовка до спектаклю вважалася важливою справою, вихованці вчилися володіти собою, своїм голосом, мімікою, як справжні артисти. Під час репетицій педагог-новатор намагався глибоко аналізувати роль кожної дійової особи у п'єсі, вміло знаходив вихід із труднощів при постановці п'єси на погано обладнаній сцені колонії. Чудовим у цих постановках було те, що разом із вихованцями колонії в них брали участь і дорослі, а саме: А. Макаренко, клубний працівник колонії ім. Горького В. Терській, артисти Харківського драмтеатру [322, с. 374].

Слід зазначити, що в колонії ім. Ф. Дзержинського працював свій театр. Як писав А. Макаренко, «майже весь вільний час ми жертвували театру» [231, с. 190]. Він указував, що вихователь повинен уміти грати, будувати свою професійну майстерність, не захоплюючись власними переживаннями, не витрачаючи справжні емоції, а породжуючи їх як актор. «Кожні батьки, кожний вчитель, – стверджує педагог, – перш ніж говорити з дитиною, повинен себе трішки так підкрутити, щоб усі настрої зникли..., треба робити так, щоб Ваше лице, Ваші очі, Ваш голос були деякою мірою автономні. На душі у Вас, може, кішки шкребуться..., а зовні все має бути гаразд, у повному параді. Педагог зобов'язаний мати «парад на обличчі» [227, с. 305].

Отже, вчитель, на нашу думку, повинен бути, з одного боку, компетентним у питаннях педагогічної теорії та методики викладання свого предмету, а з іншого – вільно творити, довіряючи своїй інтуїції, захоплюючи вихованців своєю особистістю, відкриваючи їм красу навколишнього світу, залучаючи до суспільно корисної творчої діяльності.

Велику увагу підвищенню професійної майстерності приділяли такі дослідники початку ХХ ст., як Я. Мамонтов, А. Пінкевич та А. Фортунатов. Вони вказували на енциклопедичну освіченість учителя, особисту чутливість, власний педагогічний почерк, творчі здібності, інтуїцію, педагогічний такт, наявність

естетичного смаку тощо.

Одним із найефективніших способів для підвищення професійної майстерності педагога Я. Мамонтов називав постановку його голосу, розвиток у нього артистичної культури, міміки, пластики. У праці «Сучасні проблеми педагогічної творчості» (1922) він обґрунтував художньо-дидактичний метод, сутність якого полягала в наданні дидактичному матеріалу художньої форми, завдяки чому він легше, приємніше і міцніше засвоювався учнями на основі виникнення в їхній уяві яскравого образу і встановлення асоціативних зв'язків між ним і змістом навчальної теми [104, с. 250].

Джерелом розробки художньо-дидактичного методу стали для Я. Мамонтова ідеї та практика німецьких педагогів, зокрема, Г. Шарельмана, який вважав: «Кожний виклад мусить бути мистецьким твором!» [460, с. 156]. Шарельман критикував сучасну йому школу за схоластичні навчання, намагався оновити її, використовуючи нові методи навчання і передусім художньо-дидактичний метод, коли основою навчання і виховання дитини має бути творча самодіяльність учителя й учня, що базується на їх особистому досвіді [83, с. 124–125].

Я. Мамонтов розвинув і обґрунтував цю ідею в контексті розвитку педагогічної науки в Україні. «Естетизація дидактичних методів є саме тим мотивом естетичної педагогіки, – вважав він, – котрий ставить її в ряду найсерйозніших ідей...» [237, с. 76].

Педагог вважав художньо-дидактичний метод провідною тенденцією дидактики, який не виключає і предметних методик: «...бо тільки приватна методика може запліднити загально-педагогічні шукання і перетворити їх у живе діло, бо теоретик не може передбачити всю конкретну різноманітність даного методу на різних ступенях і в різних галузях навчання» [там само, с. 56; 12]. Художньо-дидактичний метод – це використання різних видів мистецтва, зокрема театрального, у навчально-виховному процесі як уроку, так і школи.

Засобами художньо-дидактичного методу Я. Мамонтов вважав художнє слово, музику, малюнок тощо. «... Засіб обирається педагогом-митцем у залежності від його особистих нахилів, – стверджував він, – від психічних

властивостей дітей і від характеру дидактичного матеріалу» [237, с. 58]. Особливе місце серед засобів художньо-дидактичного методу посідає театр. Дослідник зазначав, що культурна цінність театру в тому, що він синтезує всі форми мистецької творчості: його психологічна цінність – це надання соціального характеру нашим переживанням, практична цінність – найдужчий стимулятор самодіяльності дітей. «І чим тільки не поступалися, чого тільки не робили громадяни середньовічних міст заради участі в своїх грандіозних містеріях! З таким же ентузіазмом і діти різних ступенів можуть ставитися до дидактичних театральних вистав і разом з тим будуть студіювати найрізноманітніші предмети» [там само, с. 60]. Цінність театрального мистецтва, на думку українського вченого, у тому, що воно впливає на художньо-естетичне виховання учнів. Про важливу роль театру в навчально-виховному процесі школи говорять і сучасні дослідники (І. Зязюн, В. Абрамян та ін.).

Саме театр, завдяки своїй синтетичній природі, найефективніше, ніж інші види мистецтва, передає закономірності буття в почуттєво-наочній, емоційній формі та має дуже високий виховний потенціал, адже впливає на думки, почуття, уяву особистості, несе в собі думку, емоції та образи.

Театральне мистецтво, як активна форма естетичного виховання, що передбачає творчу діяльність особистості, спрямоване на вдосконалення її внутрішнього світу та оточуючого середовища за законами краси охарактеризував Я. Мамонтов.

Естетичне виховання, вказував педагог, насамперед формує в людині здатність до переживання, а саме до пізнання усього «людського». Завдяки театральному мистецтву ми пізнаємо красу людської душі, і тим самим формуємо в собі якості, які необхідні для розвитку соціальних стосунків. У цих роздумах Я. Мамонтов спирався на дослідження М. Гюйо, який зазначав, що театральне мистецтво є поширенням соціальності не тільки серед людей, але й у колі образів, що утворюються людською фантазією.

Учений Я. Мамонтов підкреслював, що «найвище завдання мистецтва – це утворювати естетичну емоцію соціального характеру» [235, с. 36]. Соціальний

характер естетичних переживань, на його думку, найяскравіше виявляється в театрі: «... коли величезний театр, переповнений найрізнокольоровішою «публікою», застигає в пориві страждання, або аплодує в бурхливому захваті, або заходиться гомеричним реготом, хіба в такі моменти не зникають між глядачами національні, соціальні та інші відмінності, що за стінами театру призводять до таких жорстоких і кривавих колізій? Легко зрозуміти, яке величезне значення має ця соціальна роль мистецтва саме в наш час, коли, з одного боку, розвиток людської солідарності стає необхідною умовою соціального життя, і коли, з іншого боку, суспільство до крайньої міри диференціюється на національні, класові, професійні та інші групи. При зростаючій складності соціальних стосунків розвиток естетичного світовідчуття є незамінним засобом для взаємного розуміння і єднання людей» [там само].

Важливу роль в естетизації, на думку Я. Мамонтова, відіграє мистецька (художня) самодіяльність. Він указував, що педагогічними умовами успішного розвитку художньої самодіяльності учнів повинні бути: індивідуальний підхід до кожного школяра (в залежності від природних нахилів); оцінювання не самого результату, а розвитку учня; необхідність високопрофесійних учителів із різноманітними здібностями [237, с. 44].

Будучи прихильником методу естетизації виховання, фундатором творчого трактування педагогічних професій в українській педагогіці, вчений у нарисі «Естетизація людини» відстоював думку, що метою естетичного виховання особистості є розвиток її естетичного відчуття, а кінцевим результатом індивідуального і соціального розвитку людини є естетична культура. Він характеризував мистецтво як могутній засіб стимулювання творчого потенціалу людини, її прагнення до досконалості: «Якщо мистецтво висвітлює шлях до цих далеких берегів, якщо мистецтво може бути прекрасним важелем для приведення в дію кращих сил і здібностей, що приховані в людській душі, і може дати життя світовим науковим схемам, – писав Я. Мамонтов, – то потрібно визнати за ним право на першорядне місце в школі і житті» [236, с. 17].

Погляди Я. Мамонтова підтримувала також М. Розенштейн, яка надавала особливого значення театральному мистецтву у справі виховання й навчання дітей. Вона вважала, що вчителі повинні застосовувати цей вид мистецтва не лише як розвагу, не лише як метод виховання, а як метод вивчення програмового матеріалу із шкільних курсів. Звернення М. Розенштейн саме до театального мистецтва, як засобу формування учнів, пояснюється її глибокими переконаннями щодо педагогічного впливу театру на особистість: «Театральне мистецтво оперує такими засобами, як рух, слово, звук, користуючись ще й засобами інших мистецтв, найбільше захоплює і глядачів, і виконавців, а також є найзрозумілішим для дітей...» [336, с. 84].

Науковець М. Розенштейн надавала особливого значення пластиці руху і культурі мови в педагогічній діяльності. Культуру мови вона розуміла як володіння вчителем технікою мови та технікою художнього розповідання: «Під технікою художнього розповідання ми розуміємо процес художньої передачі змісту не лише яскраво змальованими образами, – пише вчена, – а головним чином – художнім зображенням змісту: вміння в ході розповідання використовувати голосові дані, інтонації, зупинки і наголоси, вміння встановити щирий тон, ритм, темп, уміння використовувати міміку, жест... Тобто художнім розповіданням передати художність і смисл оповідання» [337, с. 109].

Цей аспект М. Розенштейн пов'язувала з рівнем розвитку уяви й асоціативного мислення вчителя. Вона наголошувала на тому, що саме театральне мистецтво розвиває ці психологічні утворення: «Щоб відобразити найнезначніший конфлікт, найнезначніші переживання, необхідно бачити у власній уяві цілу низку образів, певним чином поєднувати їх, і створювати єдине ціле. Жодне мистецтво не дає уяві стільки образів, скільки театральне» [там само, с. 112].

Цінний внесок у розробку теорії естетичного виховання засобами театального мистецтва початку ХХ ст. зробив педагог, мистецтвознавець А. Бакушинський. Він вважав, що естетичне виховання має провадитись у двох напрямках: вивчення закономірностей дитячої художньої творчості та її

«продуктів» і дослідження й розробка найдоцільніших у суспільстві методів художньо-педагогічної діяльності. Центральною темою його досліджень і критичних висловлювань було визначення впливу мистецтва на духовне формування особистості та суспільства в цілому. Поряд із графікою, скульптурою та художньою організацією шкільного життя, одним із дієвих засобів естетичного виховання, на думку А. Бакушинського, є екскурсія. До її завдань він відносив формування у молоді вміння бачити та відчувати красу мистецтва, а головною метою вважав виховання сприйняття та переживання людиною творів мистецтва. Вчений розробив методику показу музейного матеріалу різних епох з урахуванням вікових і психологічних особливостей слухачів. Педагог вважав, що система естетичного (художнього) виховання повинна ґрунтуватися на вільній дитячій творчості та визначатися закономірностями дитячого розвитку [236, с. 340].

Отже, мистецтво, зокрема театральне, має соціально-психологічну основу, яка базується на художньо-естетичному, когнітивному переживанні як педагога, так і учня, і тим самим удосконалює їх творчий потенціал у навчально-виховному процесі школи.

На початку ХХ ст. відомий український композитор і педагог К. Стеценко залишив у своїй педагогічній спадщині, а саме в друкованих і рукописних роботах, статтях, лекціях, рецензіях і посібниках свої погляди на різні питання педагогіки і методи музично-естетичного виховання.

Значний внесок у вітчизняну педагогічну науку внесла робота К. Стеценка «Українська пісня в народній школі» (Вінниця, 1917), у якій він досить детально зупиняється на питаннях про цілі і завдання, зміст і форми естетичного виховання учнів засобами театального мистецтва.

Щодо значимості театального мистецтва у виховному аспекті К. Стеценко відмічав: «Завдання мистецтва – заповнити нашу уяву прекрасними образами і високими ідеями, – а це має велике практичне значення, ... Поезія, музика, живопис, скульптура закликають до того, щоб наповнити нашу уяву прекрасними образами і витіснити звідти все недобре, аморальне і дике» [373, с. 5].

Принципово важливим є переконання К. Стеценка в тому, що театральне мистецтво не тільки формує художні смаки людей, а й впливає на їх емоції і завдяки цьому діє на їх вчинки. Продовжуючи свої думки про музично-естетичне виховання, К. Стеценко стверджував: «Для формування духовно-моральної особистості людини недостатньо розвитку одного тільки розуму для того, щоб у житті бути діяльним, ... людину наштовхує на будь-які вчинки – і погані й добрі – дещо інше – воля людини, яка зігріта пристрасним почуттям й прагненням до тієї чи іншої ідеї» [373, с. 3]. Метою виховання дітей К. Стеценко ставив «розвиток усіх сторін духовної природи людини», чим обумовлював фактично його всебічний розвиток.

Зокрема, видатний вітчизняний психолог та педагог В. Бехтерев (1857–1927) з огляду на розвиток естетичних здібностей дитини зазначав, що з раннього віку дитину необхідно оточити гарною музикою, художніми зображеннями, залучати до співу, який «дає вже перший імпульс до розвитку естетичного музичного відчуття», знайомити з простими музичними інструментами. Він вважав, що така позитивна естетична обстановка, що створюється за допомогою дитячого живопису, потребує природного доповнення, зокрема: підбору відповідних для дітей музичних п'єс і пісень, які мають тішити дитячий слух. Також необхідно пам'ятати, що з музичним вихованням досягається не один лише розвиток слуху, що взагалі надзвичайно важливо, а значно більше: цим досягається кращий настрій, опоетизування навколишньої природи, стосунки між людьми стають благороднішими, підноситься етичний бік людини [166, с. 70].

Підвищення уваги освітян до музичного виховання у трудовій школі, яке спостерігалось в 20–30-ті рр., зумовлювалося, на нашу думку, по-перше, усвідомленням значення хорового співу як чинника реалізації політики колективізації мас шляхом згуртування співочих колективів та масового комуністичного виховання громадян засобами хорового співу в межах усієї країни; по-друге, активною розробкою проблеми професійної майстерності, у якій великої уваги надавалося постановці голосу вихователя, розвиткові в нього педагогічної техніки мовлення, риторичних педагогічних умінь.

У журналі «Освіта Донбасу», щомісячному органі Донецького губерньського відділу народної освіти, була опублікована стаття російського вченого О. Миртова «Вміння говорити публічно» (1922 р.). У передмові до статті О. Миртова говорилося: «У житті трапляється так, що гарний педагог буває поганим оратором, і навпаки. В умовах нового життя всякий учитель повинен працювати серед спільноти, виховувати суспільство не лише через дітей, а й власною особистістю» [243, с. 43]. Автором рекомендацій щодо роботи вчителя були виділені характерні ознаки мовлення у професійній майстерності педагога (Додаток Д).

Слід зазначити, що театральне мистецтво широко впроваджувалося в практику роботи закладів соціального виховання. Використання засобів театального мистецтва закладами соціального виховання сприяло формуванню політичної свідомості учнів і розглядалося як засіб стимуляції творчої активності дітей та організації дитячого самодіяльного колективу.

Зокрема, у трудових школах театральне мистецтво використовувалося як засіб естетичного виховання школярів. Театральна діяльність учнів трудових шкіл була представлена постановкою шкільних вистав, а також інсценізаціями на ранках та вечірках.

Виховна робота засобами театальної діяльності учнів у трудових школах України була досить поширеною. Про що свідчать списки від 1923 р. рецензованих Наукпедкомом п'єс для учнівської драматизації, які створювалися педагогами і письменниками. Як приклад наведемо перелік творів, що розглядалися лише на двох засіданнях Репертуарної комісії Наукпедкому: Которевич «Збірка дитячих п'єс «Театр у трудовій школі»», Коваленко «Хата в чаю» (дитяча пригода на 2 дії), Шпак «Новий день настав» (п'єса для дітей на 2 дії) і багато інших [478, арк. 54–55].

Керівництво НКО і прогресивні педагоги-науковці, що входили до складу працівників його підрозділів, зокрема Я. Мамонтов, визнавали важливу роль театального мистецтва у формуванні учнівської молоді, тому в навчальні плани курсів, на яких здійснювалась у ті часи підготовка освітян, обов'язково вводилися

предмети з основ мистецтва та мистецької діяльності. В аспекті з питань шкільних клубів у навчальному плані педологічних курсів, розроблений А. Гендрихівською, наголошувалося на такому: «при роботі з курсантами необхідно проробити всі види клубної роботи, насамперед, роботи студій: літературної, музичної, образотворчої та драматичної. Серед питань щодо способів організації та методів роботи у цих освітніх закладах передбачалося пов'язати їх діяльність із викладанням шкільних предметів, роботою дітей у майстернях, шкільних гуртках тощо» [476, арк. 45–47].

Визнання педагогами трудових шкіл значущості театрального мистецтва у системі виховання дітей і молоді підтверджується й тим, що ці питання були підняті на Всеукраїнській конференції шкільних працівників (1922 р.), де викладач Тарарикова в доповіді «Особливості роботи у місті» пропонувала порядок із різноманітними формами роботи з дітьми застосувати драматизацію, музичні ранки та вечори. А в тимчасовому положенні «Про дитячі заклади соціального виховання в УРСР» зазначалося, що «для виконання запланованих звітних робіт оголошується звітний тиждень, упродовж якого звичайна робота в групах та гуртках припиняється, гуртки і групи об'єднуються і під керівництвом педагогічного персоналу школи працюють над організацією загальної шкільної або групової виставки дитячих робіт, дитячих ранків чи вечорів, вистав або комбінації цих форм» [474, арк. 199–207].

Таким чином, аналіз науково-педагогічної спадщини прогресивних радянських діячів освіти, науки, культури, досвід педагогів-практиків початку ХХ ст. показав, що ідеї використання засобів театрального мистецтва були одними із центральних у їхніх творчих пошуках та практичному втіленні в навчально-виховний процес як радянської школи, так і вищої та професійної зокрема. Саме в цей період радянськими педагогами визначається справжня сутність та специфіка театрального мистецтва у професійній майстерності вчителя. Професійна майстерність учителя розуміється не тільки як використання широкого арсеналу засобів, прийомів і методів театрального мистецтва, а і як творче особистісне застосування їх у практичній діяльності.

Отже, ми бачимо, що театральне мистецтво на початку ХХ століття активно впроваджувалось у виховну практику навчальних закладів різного типу. Теоретики і практики освітянської галузі цього історичного періоду розглядали театральну творчість учнів та молоді як засіб політичного виховання, як таку, що здатна сформувати активність, волюві та колективістичні якості «майбутнього будівника комунізму», тому прерогативою застосування засобів театального мистецтва у практиці закладів освіти була виховна робота в позакласний час.

У 30-ті роки спостерігається гоніння на українську національну школу. В умовах формування тоталітарного суспільства, утвердження комуністичної ідеології, монополізації більшовицької влади українська система освіти втрачає свою унікальність та уніфікується у загальнорадянську [32, с. 211]. Відбувалися уніфікація і стандартизація як педагогічної науки, так і навчально-виховного процесу, а також русифікація всіх галузей освіти.

Чинилися процеси утвердження єдиної системи освіти, уніфікація її змісту, форм і методів, удосконалення навчальних планів та програм, насичення теоретичним матеріалом змісту дисциплін, розуміння зв'язку школи з життям.

Провідні вчені, педагоги, а також учителі-практики, які підтримували національні прояви у школах, розуміли, що стара школа, як вони її називали, не має права на існування; потрібна нова, з новою методологією, з новим ставленням до навчання і виховання, розвитку особистості та її творчих здібностей. На думку Я. Чепіги, «виховання дитини не повинно бути вигаданим, штучним... природа її – єдиний ґрунт виховання. Держатися його нам підказує і власний досвід, і природа людини, й фізіологічні закони її. Цілі виховання взагалі не повинні виходити за межі дитячої природи, тоді зберуться непопсованими духовні й фізичні дитячі здібності» [422, с. 22–23]. Тому головна мета «правдивої освіти і правдивого виховання» – «не перетворювати людську природу, а складати найпожиточніші умови для всебічного розвитку людської душі» [423, с. 17].

Нова школа ставила собі за мету виховати людину творчу, самостійну, людину праці, що могла б дати собі раду в житті. Звідси випливало завдання школи: розвинути внутрішні природні нахили і здібності, особливо ті позитивні

якості, що закладені природою в дитині. У новій раціонально побудованій школі все було пристосоване до психіки дитини, її вікових, індивідуальних, психологічних, національних особливостей, саме це і сприяло розв'язанню поставлених завдань та розвитку творчих здібностей учнів [109, с. 25].

Розглянемо тепер зокрема, як розвивали творчі здібності учнів у Західній Україні того часу. Нагадаємо, що тогочасне становище зі школами було досить важким. Якщо в 1919 р. на території Західної України працювало 3 662 початкові школи з українською мовою навчання, то в 1925 р. після першого плебісциту їх кількість зменшилася до 1017 [461, с. 82–83], у 1930 р. – до 650 [419, с. 32], а в 1939 р. їх зменшилося до 139 [185]. Незважаючи на ці плачевні факти, можна сказати, що робота з розвитку «дитячого мистецтва», тобто творчих здібностей учнів, велася на належному рівні.

У м. Львові на загальному зборі товариства «Взаємної помочі українського вчителства» виховання було поділено на три види: національне, соціальне та трудове.

Доречно було б розглянути таблицю з поділом виховання в 1920 – 1939 рр. [143, с. 25]:

Таблиця 2.1

Національне виховання	Соціальне виховання	Трудове виховання
Гуртки самоосвіти: 1. література 2. історія 3. географія 4. мистецтво	1. гуманітарні організації 2. театральні гуртки 3. бібліотека 4. співочі дружини 5. кооперативи 6. спортивні гуртки	1. виховуючі ручні роботи 2. «школа праці»

Як ми бачимо з переліку, мета виховання на той час полягала в тому, щоб дати всім духовно-моральним силам та творчим здібностям дитини вільний розвиток, який підніме її особливу значимість і дасть у перспективі можливість бути корисною та креативною.

На території Західної України активно діяли драматичні гуртки, які прагнули розбудити в шкільній молоді любов до мистецтва, до краси взагалі, а особливо до сцени і драматичних творів. Щоб виконати своє завдання, драматичні гуртки працювали в такому напрямку: «...1) студіювали сценічні твори; 2) вели сценічні вправи; 3) готували принагідні вистави на різні шкільні і національні свята; 4) готували сценічні костюми і різноманітні декорації» – зазначав відомий в Галичині педагог і громадянський діяч І. Юцишин [452, с. 3].

Один із членів гуртка виконував функції голови, другий секретаря, а третій режисера. Що ж становив собою драматичний гурток у виховному розумінні? Це був театр шкільної молоді, «своїм змістом і формою створений молоддю і обіграний у шкільному середовищі разом з учнями, родичами, вчителями, – писав І. Юцишин, – і що найважливіше – не на показ, не для запису, тільки для цілей виховання» [там само, с. 4]. Передусім подивимося на його виховні вартості. Якщо шкільний театр є дитячим театром, то діти творять його самостійно, на основі своїх власних дитячих потреб.

Театральні сцени творилися не тільки самостійно, а і складалися гуртом. Учителі разом із дітьми складали виставу та радилися, про що писати. Учні доповнювали кожен від себе по одному слову або реченню – так і утворювалася драматична сценка. При цьому, що цікаво, вчитель тільки допомагав створити обставини й умови для ініціативи учнів у творчому процесі і робив це шляхом природних спонукань до театрального мистецтва.

Театральне мистецтво було найбільш синтезоване у школі, воно об'єднувало в собі мистецтво живого слова, музику, малярство, різьбу, архітектуру, а все це в сполучі і складало театральну творчість. До того ж, шкільний театр активно створювався у школі і був незамінною ділянкою для творчої педагогічної праці. При цьому участь у шкільному театрі давала нагоду учню виявити свої творчі здібності. Як стверджував І. Юцишин: «Захоплена театральною роботою дитина вчилася самостійно розпоряджатися своїм голосом, наближуючи його до різного змісту мислевого і зворушливого. Ще однією вартістю дитячого театру була вартість виховничо-мистецька. У певному розумінні, зачеплена струна

артистизму (мистецтва) спричинить до того, що хоча учень піде в напрямку зацікавлень і фахової праці, паралельно до цього може бути митцем для себе» [451, с. 20].

Принагідно додаємо, що участь учнів у шкільному театрі розвивало їх здібності й емоційно-психологічні функції: уяву, пам'ять, увагу, асоціацію, мову, інтонацію, технічні і мистецькі здібності, руховий ритм, пластичність – усе це розширювало творчу й емоційно-почуттєву особистість учня. Драматизація у школі була найкращою для розвитку творчих здібностей школярів, тому що вона органічно об'єднувала пластику, малярство, музику, рисунок, живе слово та драматичне мистецтво. Разом із цим, через творчі здібності розвивалися різні практичні навички: різати, рубати, місити тісто, шити, білити та ін. Окрім того, театральна діяльність вимагала від учнів координації різних чинників: розуміння пластичного образу подій, пластичного відчуження життя взагалі і себе в цьому житті, відтворювати життя в діяльності і через діяльність, зокрема театральну [109, с. 30]. Саме це, на нашу думку, і потрібне для досконалості кожної творчої особистості. Розвиваючи емоційно-почуттєву сферу, театральне мистецтво тим самим збагачує особистість учня: моральне почування, виховує здатність відчувати радість і горе іншої людини, розвиває співчуття та симпатію.

Зокрема, у професійній майстерності вчителя в цей період використовувалося театральне мистецтво не тільки як метод виховання, а і як метод навчання, так як воно давало дитині правдиве почування, що відповідало прагнучій природі учня. Живий і яскравий образ, глибоке і радісне переживання ставить театральне мистецтво на місце сухого засвоєння. Замість односторонньої праці розуму воно притягає до праці всю особистість дитини: уяву, розум, почування, волю; усі вони беруть участь у процесі розвитку дитячих творчих здібностей [185].

Вільний прояв творчих здібностей, з огляду вікової періодизації дитини, зазначаємо, що в 1920 – 1939 рр. школярам у віці від 8 – 11 років до вподоби припадала інсценізація; від 11 – 14 років діти віддавалися залюбки примітивним драматичним композиціям; учні з 14 років тягнулися уже до «сцени», «шкільного

театру», прагнули сценічної діяльності, драматичного мистецтва, народних драматичних забав та нескладних драм. Учні поступово переходили від цього нескладного драматичного матеріалу до інсценізації байок, поємок, казок, індивідуальних поезій, народних пісень. У старших групах віком від 14 років до такої творчої діяльності додавалися інсценізації побутового, літературного, соціального та історичного характеру, надалі втілювалися як драматичні п'єси, так і п'єси написані самими дітьми [185].

Важливим позитивним моментом участі школярів у театральній діяльності був момент перевтілення граючої дитини в іншу людину, виклику з глибини дитячої душі самостійного дитячого переживання, використання всіх творчих здібностей і задатків, зокрема вільного прояву театральних здібностей учнів.

Доцільно наголосити, що, крім драматичних гуртків, у школах працювали і співочі дружини, які мали за ціль розбуджувати у школярів любов до театрального мистецтва, а особливо до музики і співу. Співочі дружини організовувалися на території Галичини і проводили таку роботу, як: працювали над студіюванням нот під супроводом учителів; розвивали і виправляли свої голоси під супроводом учителів; студіювали народні пісні й мелодії; підготовляли співочі вечірки і поранки та принагідні концерти; закладали і вели шкільні оркестри [452, с. 5].

Дослідник В. Калинович у своїй книзі «Голос української дитини» вказує на такі факти (взяті з анкет, проведених у п'яти школах): «Зацікавлення до мистецтва проявляють 23 хлопці вищих класів, тобто 4,03 %. До цього питання треба зауважити, що деякі хлопці через свою скромність не хочуть признатися до своїх творчих поривів. Усе ж таки більше $\frac{3}{4}$ семінаристів і старших гімназистів заявило, що цікавиться поодинокими родами мистецтв» [160, с. 29].

Було б доречно розглянути таблицю, у якій чітко простежується різноманітне зацікавлення учнів мистецтвом [там само, с. 24]:

Таблиця 2.2

Мистецькі зацікавлення учнів

Мистецькі роди	Кількість учнів, що цікавляться мистецтвом
різьбярством	23,15 %
малярством (рисуванням)	21,22 %
музикою	17,71 %
співом	14 %
архітектурою	18 %
красним мистецтвом	2,28 %
пластикою	1,92 %
гуцульським мистецтвом	1,57 %
драматичною sztukою	0,35 %
(учнів, що не цікавляться ніяким мистецтвом)	20 %

Отже, з цих статистичних даних можна зробити висновок, що школярі цікавилися мистецтвом по-різному, тому школа в цей період повинна була бути радісною, діяльною, творчою, а не пасивною. Вона була зобов'язана збудити в дитини інтерес до мистецтва, зокрема театрального.

Уточнюємо, що драматизація у школі 20 – 39-х рр. ХХ ст. відігравала важливу роль, бо поєднувала в собі пластику, музику, малярство, малюнок, живе слово і театральне мистецтво. До цього можна додати, що зацікавлення учнів театральним мистецтвом надалі зростало. Наприклад, було поставлене у школах учням питання: «Які вистави цікавлять вас?», на яке була отримана цікава та чітка відповідь. Доречно розглянути таблицю, у якій ми побачимо цю зацікавленість [160, с. 24]:

Таблиця 2.3

Зацікавлення учнів театральними виставами

Театральні вистави	Дівчат 22,72 %	Хлопців 10,52 %
драми	13,63 %	6,14 %
трагедії	7,27 %	3,15 %
опери	13,63 %	4,03 %
оперетки	1,36 %	5,61 %

балети	3,18 %	2,80 %
концерти	9,09 %	1,57 %
кінотеатри	2,72 %	3,15 %
музеї	2,27 %	8,41 %
жодними виставами не цікавляться	7,27 %	7,13 %

Слід зазначити, що товариство «Просвіта» також здійснило вагомий внесок у розвиток творчої особистості як учнів, так і вчителів. Робота «Просвіти» була спрямована на позашкільну освітню діяльність, зокрема організацію читалень, які поділялися на бібліотеки для дорослих (учителів, культурних діячів); бібліотеки для молоді; відчити і виклади; театральні дружини; національні хори [137, с. 15].

На Західній Україні освіту поширювала «Просвіта» своїми курсами для неграмотних, читальнями, бібліотеками, хорами та театральними виставами [192, с. 319]. Окрім того, товариство займалося гуртковою роботою, що об'єднувала в собі спорт, спів і театральне мистецтво.

Доцільно було б розглянути таблицю, у якій простежується динаміка гурткової роботи товариства «Просвіта» [411, с. 28]:

Таблиця 2.4

Рік	Назви гуртків та кількість їх членів							
	Театральні	кільк. членів	хори	кільк. членів	оркестрові	кільк. членів	спортивні	кільк. членів
1924	50	Інформація відсутня	26	Інформація відсутня	1	Інформація відсутня	—	—
1932	107	1640	57	2730	7	115	19	265
1935	143	2192	94	2371	18	225	44	718

Таким чином, уся позашкільна освітня робота, яку виконувало товариство «Просвіта», зводилася до виховання в напрямку творчості, так як це було найголовнішим елементом у розвитку та формуванні всебічно розвиненої творчої особистості учня.

«Просвіта» діяла і на українських землях Закарпаття, які були під владою держави Чехословаччини. Зазначимо, що з утворенням у жовтні 1918 року Чехословацької Республіки і включенням до її складу Закарпаття під назвою

Підкарпатська Русь створилися умови для розвитку освіти та культури молоді.

«Просвіта», будучи в той час єдиним культурно-просвітнім товариством, взяла на себе величезний обсяг роботи від подолання неграмотності до поліпшення економічного становища населення. Однак, маючи авторитет серед населення, Товариство не мало для виконання своїх завдань матеріальних ресурсів. Відтак між урядом і «Просвітою» виникає плідна співпраця: Товариство допомагало уряду в організації і проведенні курсів подолання неграмотності та інших масових заходів, а уряд, у свою чергу, надавав необхідні кошти для діяльності «Просвіти» [324, с. 168 – 170].

Товариство проводило активну культурно-просвітницьку роботу і поширювало українську культуру. Було засновано перший професійний український театр, який став одним із найбільших досягнень «Просвіти». Театр ознайомлював місцеву, угорську, чехословацьку громадськість з українським мистецтвом, але особливо великий вплив він мав на зростання національної свідомості місцевого населення. Побутовий репертуар та мова театру сприяли виробленню в населення сталої української ідентичності.

В історії розвитку освіти і культури Закарпаття театр був одним із найважливіших чинників, що сприяв збереженню українцями національної ідентичності, естетичному вихованню школярів. Українська спрямованість простежується в «Руському театрі Товариства «Просвіта» і «Новій сцені». Ці інституції розпочинали творчу діяльність як аматорські, залучали до своєї діяльності учнівську молодь. Ставили різножанрові п'єси – прозові, віршовані, драматичні твори, музичні драми, опери й оперети, балет і пантоміми, організовували концерти солістів у супроводі фортепіано чи оркестру на всіх сценах Закарпаття та Чехословаччини. Репертуар колективів опирався на українську класичну драматургію [252].

Іntenсивно розвивалось аматорське мистецтво – драмгуртки, хори. Упродовж усього міжвоєнного періоду центром театрального мистецтва краю були Ужгород, Хуст. В Ужгороді було створено драмгурток «Братства св. Кирила і Мефодія», у Мукачеві – «Драматичну студію ім. Ф. Корятовича». Аматорська діяльність жваво

розвивалась і в культурних осередках інших міст. Поступово театральний рух охопив навчальні заклади та дитячі любительські об'єднання. Популярністю користувалися дитячі театри, драматичні гуртки. Так, дитячий театр, створений з ініціативи М. Шиллер-Калюжної в 1927 р., мав репертуар дитячі опери й мелодрами. Це був у повному розумінні показовий дитячий театр, який «перевищував за своєю цінністю й своєрідністю місцеві рамки» [263, с. 35].

Аматорські театральні гуртки проводили обрядові різдвяні дійства «Вертеп» або «Бетлегем», «Вифлеєм», театралізовані ігри молоді та шкільні вистави. У травні 1920 р. при театральній комісії Головного відділу Товариства «Просвіта» в Ужгороді виник театральний гурток «Руський аматорський гурток» під керуванням професора М. Виняра. Першою виставою гуртка була п'єса «Наталка Полтавка» І. Котляревського на музику М. Лисенка [443, с. 47].

Центрами позашкільної педагогічно-просвітницької роботи Товариства стали читальні та бібліотеки «Просвіти». Через них систематично велося національне виховання, формування діяльної, активної особистості. Український політичний, культурний діяч Закарпаття А. Волошин бачив читальню центром громадського життя, що подавала ініціативу для кожного народного, культурного чи економічного руху. «...Читальня має бути безпартійним місцем обговорення громадських, господарських і всяких інших справ, має бути ніби трибуною громадського життя», – вважав просвітянин [70, с. 95]. Перші читальні на Закарпатті почали засновуватися у 1920 році в Перечині, Лалові, Руській Мокрій, Косівській Полянні та інших місцях. У наступні роки кількість читалень суттєво збільшувалося: на кінець 1937 р. їх було 234 [там само, с. 96].

Зокрема, на організацію роботи в читальнях неодноразово зверталася увага діячами «Просвіти», які були зацікавлені в тому, аби учнівська молодь чи вчителі мали можливість задовольнити як соціальні, так і творчі потреби, щоб, як зазначав А. Волошин, «заснавали там приємності, щоби було доста газет, книжок і забав» [70, с. 97]. Він давав цінні поради працівникам читалень щодо організаційно-творчої діяльності: «Потрібно організувати хори народних пісень, котрі так мило підношують душу нашу... Читальня най постарася о тім, щоби і

молодеж організувалася в театральну дружину або в сокольські кружки. Вистави сих і тих дуже хосенно придадуться ко ширянню просвіти» [там само]. Таким чином, А. Волошин визначав не тільки зміст позашкільної освітньої діяльності осередків «Просвіти», а і спрямовував їх на реалізацію змісту навчання та виховання в єдності з різноманітними формами роботи, зокрема театральними, з учнівською молоддю та педагогами Закарпаття.

На необхідність упровадження різних форм позашкільної освіти в містах і селах Підкарпатської Русі спрямовували діяльність читалень філії «Просвіти». Так, обіжник «Просвіти» філії в Мукачеві рекомендував для покращення культурно-освітньої роботи на селі всім читальням братися до праці хорової, театральної та лекційної, намагаючись об'єднати коло читалень усі молоді та діяльні сили.

Популярною серед населення Підкарпатської Русі, як і Галичини, формою позашкільної освіти було проведення театральних вистав, літературно-музичних вечорів, ювілеїв відомих культурно-освітніх діячів. Театральні гуртки створювалися майже при кожній читальні «Просвіти». Ними опікувалася спеціально створена театральна комісія (А. Волошин, В. Бірчак, О. Приходько). Передували заснуванню професійного театру аматорські гуртки, організаторами яких були вчителі шкіл. Особливо виділялися драматичні колективи в Берегові (керівник М. Баланчук) та Ужгороді (керівник М. Виняр), які функціонували в рамках культурно-освітнього товариства «Просвіта» [407, с. 13]. Плідно працював і театральний гурток читальні товариства «Просвіта» в с. Сторожниця. За період 1925 – 1930 років ним було поставлено двадцять різноманітних п'єс для дорослих і одинадцять для шкільної молоді. Загалом, до 1936 року просвітянським музично-драматичним колективом зіграно 55 театральних вистав, проведено 26 святкових вечорів, присвячених національно-культурним діячам (Т. Шевченко, О. Духнович, О. Павлович, І. Франко та ін.). Таким чином, «Просвіта» проводила позашкільну роботу серед учнівської молоді і вчителів для їх національно-культурного та культуротворчого розвитку.

Важливу виховну роль мали хори при читальнях та Руський Національний Хор, які були організовані також за сприяння товариства «Просвіта». Слід зазначити, що в такий спосіб Товариство підтримувало національні традиції виховання учнівської молоді Підкарпатської Русі та сприяло відродженню хорового мистецтва. Долучалися до відродження народної пісенної творчості й учителі. Співуче закарпатське вчительство в цей час своїм власним прикладом прищеплювало учням повагу до традицій та звичаїв свого народу і тим самим підвищувало свою професійну майстерність. Варто зазначити, що українська пісня, як найвища духовна цінність народу, була потужним засобом національного виховання як учнівської молоді, так і вчителів.

Найвизначніший представник культурно-освітнього руху на Закарпатті, професійний педагог-учений і письменник О. Духнович також вважав народну пісню особливим засобом виховання. Учений, обґрунтовуючи необхідність дотримання у вихованні принципу народності, ратував за створення системи виховання з урахуванням історичних та національних традицій народу.

Доцільно зауважити, що вчений, крім дотримання у вихованні принципу народності, неодноразово наголошував на тому, аби вчителі використовували у процесі навчання принцип чуттєвості для покращення пізнавальної діяльності учнів.

Висхідним положенням його педагогічних поглядів є процес активізації пізнавальної діяльності дітей у процесі навчання. О. Духнович зазначав, що процес засвоєння знань повинен відтворюватися шляхом чуттєвого сприймання. Цю категорію педагог визначав як «почуттєва настанова». Сприймання процесу навчання через почуття є природним фактором, а почуття дитини, в свою чергу, є визначальним шаблоном пізнання [117, с. 26].

У своїй праці «Народна педагогія на користь училищ і учителів сільських» О. Духнович дає чітке визначення цій категорії: «Почуттєвою настановою» вона тоді називається, коли зображена почуттями і також почуттями учнів відтворюється» [там само, с. 30]. За цим правилом учитель мусить своє викладання пояснити прикладами, порівняти речі з іншими подібними речами і

подати наочно навчальний матеріал так, щоб діти не тільки зрозуміли, але й почуттям охопили те, що їм пропонує вчитель. За цим правилом буде найкраще, коли педагог матиме малюнок і на малюнку покаже річ, про яку пояснює. До того, ще кращим буде, якщо він увімкне влучну музику до свого викладання. До чуттєвого навчання відноситься й те, що певний предмет учні мають розглянути з усіх сторін, тоді вони зрозуміють усі частинки, з яких цей предмет складається і порівняють з іншим, йому подібним [157, с. 203].

Таким чином, О. Духнович збагнув двоєдину природу процесу навчання, а відтак і процесу засвоєння знань, зумів у зв'язку з цим підійти до розробки основних питань дидактики з позиції вчителя як невід'ємного суб'єкта педагогічного процесу. Учений розглядав науку педагогіку як «мистецтво мистецтв», і виходячи з цього, – вчителем може бути та людина, яка самим народженням призначена до педагогічної професії. Педагогові «від природи дано мати легкий і переконливий спосіб викладання, а саме через живе слово» [261, с. 132].

Великого значення в підвищенні професійної майстерності педагога О. Духнович надавав живому слову, як одному із засобів театрального мистецтва в методиці навчання, зокрема культурі мовлення вчителя. Ось деякі з порад просвітителя педагогам: пояснюючи нове, вчитель мусить завжди зважати на рівень розвитку дітей; треба уникати вживання незрозумілих слів, понять, намагатися в докладний і доступний спосіб пояснювати їх; щоб діти «легко і в повному обсязі зрозуміли навчальний матеріал, учитель має простими словами, а не вибірковими фразами, витонченими, короткими висловлюваннями, а не довгими реченнями викладати науку свою» [117, с. 29].

Доводячи учнів за допомогою «почуттєвої настанови» до розуміння істини, О. Духнович не вважав живе слово вчителя в поясненні нового навчального матеріалу «половою, лущинням, непотрібом». Навпаки, на думку Ф. Науменка, живому слову в його основних (монологічній і діалогічній) формах О. Духнович у методиці навчання відводив значне місце. Розповідь, пояснення, бесіду в евристичній і катехізичній формах він пропонує як метод навчання дітей [261, с.

162].

Погляди видатного педагога на роль засобів театрального мистецтва у професійній майстерності вчителя, принципи, закладені в його «Народній педагогії», дозволяють стверджувати, що О. Духнович був високоосвіченою людиною, ґрунтовно обізнаним із передовими ідеями в галузі виховання та навчання. «Народна педагогія», по суті, стала першим уніфікованим підручником з педагогіки, де професійній майстерності вчителя відводилося чільне місце, структурувалися і визначалися основні вміння та навички, якими повинен він володіти в навчально-виховній, творчій, просвітницькій та педагогічній діяльності.

«Життєвий досвід доводить, – писав О. Духнович, що не кожна людина здатна за своєю природою до виховання дітей. Якщо такий нездатний за природою вчитель потрапляє на педагогічну роботу, то істинно він сам є нещасним, і довірені йому особистості для виховання стають нещасними» [117, с. 22]. Педагогічній професії повинні себе присвячувати люди, які внутрішньо здатні до неї. Саме в цьому великий педагог убачав сутність професійної майстерності, бо вчитель «не якусь хитку річ, а людину та людство створює», тобто є «інженером людських душ» [261, с. 133].

Варто відзначити, що учений, розвиваючи на професійній основі принципи народності, чуттєвості та гуманізму в освіті, був палким прихильником масової освіти населення на західноукраїнських землях, до того ж, він постійно наголошував на тому, щоб педагоги викладали навчальні предмети рідною мовою.

На відміну від стабільнішого національного стану Галичини, Волині, Закарпаття, на Буковині освітнє життя було нестерпним. Буковинські землі на той час були під владою Румунської держави.

Своєю нетерпимістю до національних меншостей Румунія перевершувала навіть Польщу. Після визнання у 1920 р. західними союзниками румунських претензій щодо Буковини румунський уряд закрити всі українські школи й навіть відмовився визнати українців за окрему націю.

Такий стан освіти не міг задовольнити українців. У Чернівцях і в селах краю неодноразово проводилися збори, на яких учасники висловлювали свій протест проти нехтування урядом правами національних меншин, вимагали відновлення у школах викладання рідною мовою. Посилення руху за українську школу в 1928 р. досягло тимчасового успіху. У 1929 р. було прийнято рішення про тижневе 6-тигодинне вивчення української мови, в тому числі – 2-годинне викладання релігії у школі рідною мовою [51, с. 5]. У 1934 р. це розпорядження було скасовано й навіть звільнено зі служби 24 вчителів за незнання румунської мови.

Українських учителів було переведено до румунських сіл, а на їхнє місце – румунських. На посади шкільних інспекторів призначено запеклих румунських шовіністів. Були випадки, коли в школах румунські вчителі били дітей за те, що вони не вміли відповідати по-румунськи. Народний учитель Ф. Кумко описував, як «українські діти мучаться і нудяться по школах, не розуміючи нічого з того, що вчать їх, мелькаючи все напам'ять, наче папуги» [197, с. 2].

В умовах загальнообов'язкової румунської освіти, коли «ані української історії, ані української мови, ані української історії літератури українська молодь у школі не навчиться» [136, с. 5], особливої актуальності набувала самоосвіта. Таким чином, ми бачимо, що в школах на Буковині цього періоду поставала проблема викладання української мови.

Тому, слід зазначити, що засобом збереження національної культури Буковини в умовах румунізації стала діяльність різноманітних культурно-просвітницьких товариств.

У Чернівцях діяли ряд суто студентських товариств культурно-просвітницького напрямку, які за допомогою театрального мистецтва підтримували національний дух учнівської молоді. Одним із них було товариство «Союз», яке в 1921 році розпустили через вороже ставлення до румунської влади [302].

Характерним є те, що багато українських молодіжних товариств, відновивши свою діяльність у 1920 році, у цьому ж році або пізніше були заборонені. Так, наприклад, у 1921 році в Чернівцях з 20 українських товариств залишилося 4

[302].

Зокрема, найбільший слід серед студентських товариств Буковини в українському молодіжному русі в міжвоєнний період залишили товариства «Запорожець» і «Чорноморець».

Відновивши свою діяльність на початку 20-х років, «Запорожець» організувало українознавчі курси для учнів місцевих шкіл. За протистояння процесу румунізації українців Буковини в січні 1925 року товариство було заборонене [302].

Однак уже незабаром воно відновило свою діяльність. Часто влаштовує так звані чайні вечори, курси танців. Його театральний гурток виїжджає із Чернівців у навколишні містечка та села, де пропагує українське театральне мистецтво. Свого апогею товариство досягає в середині 30-х років. У 1934 році воно нарахувало 239 членів у той же час, коли в 1929 році до його складу входило 118 молодих людей [там само].

Помітний слід в історії українського молодіжного руху на Буковині залишило товариство «Чорноморець», відновлене в квітні 1923 року. В його діяльності було багато спільного із «Запорожець»: організація курсів української мови, постановка українських вистав, відзначення річниць видатних діячів культури України, співпраця з іншими українськими товариствами, зокрема, такими, як: «Руська бесіда», «Українська школа», «Народний Дім», «Буковинський Кобзар». Так же само, як і «Запорожець», апогею свого розвитку воно досягло в середині 30-х років. У 1934 році до його складу входило 307 членів [302, с. 154].

Отже, аналізуючи період 1920 – 1939 рр., ми розуміємо, що театральне мистецтво мало великий вплив на зростання національної свідомості молоді і сприяло політичному, моральному, духовному та естетичному вихованню школярів, а також допомагало, насамперед, творчому розвитку дитини. Особливе місце в навчально-виховному процесі школяра засобами театального мистецтва відводилося власній художній творчості, тобто участі дітей у театральній самодіяльності.

Розглянемо, що було характерним у галузі освіти в період Великої Вітчизняної війни (1941 – 1945 роки). На що спрямовувалися зусилля вчителів у навчально-виховному процесі шкіл, зокрема, у професійній майстерності педагога.

Партія та уряд у своїх рішеннях і вказівках Наркомосу підкреслювали значення оперативного й змістовного контролю за роботою шкіл і вчителів з боку органів народної освіти у всіх її ланках. У роки Другої світової війни, коли перед школою були поставлені багато нових відповідальних завдань, а умови роботи ускладнювалися, значення контролю надзвичайно зросло. Необхідність глибокого педагогічного інспектування навчально-виховного процесу, яке мало за мету допомогти вчителю справедливою критикою недоліків його роботи, аналізом уроків грамотною методичною порадою, вимагала докорінної перебудови контролю за працею шкіл [425, с. 155–157].

У період війни організація виховної роботи з учнями мала свої особливості. Війна рішуче і безкомпромісно вимагала перебудови всієї виховної роботи шкіл, наполегливого злиття всієї справи виховання і навчання дітей з життям країни.

Ніколи ще в історії радянської школи вся її навчально-виховна робота не була так ідейно-політично спрямована, як у роки Другої світової війни. Вчителям потрібно було багато попрацювати, щоб поєднати роботу школи із завданнями патріотичного виховання.

Ідейно-політичне виховання школярів у роки війни здійснювалося усією сукупністю засобів театрального мистецтва, які мали місце упродовж усього процесу, його ідейної спрямованості, використання можливостей і особливостей кожного навчального предмета та позакласної роботи. Патріотична спрямованість усієї виховної роботи школи знаходила своє широке вираження і в дитячій творчості – висловлюваннях, творах, листах на фронт, особистих і колективних щоденниках, віршах, малюнках і ліпленнях, у різних видах художньої самодіяльності, зокрема мистецтва [425, с. 160–162]. Таким чином, уся професійна майстерність педагогів у цей час була спрямована, виключно, на патріотичне та ідеологічне виховання учнів.

У перші післявоєнні роки було прийнято низку постанов із питань культури та мистецтва, спрямованих на посилення їх ідейно-політичного впливу на суспільну свідомість. Зазначимо, що жодна ідеологічна кампанія не обійшла стороною школу. Постанови та публікації партійних органів створювали обстановку страху і пригніченості, прямо чи опосередковано відбиваючись на стані навчальної та виховної роботи школи. Переглядався зміст шкільних програм із низки навчальних предметів, уносилися зміни, що підсилювали ідеологічну спрямованість освіти. Це, безумовно, негативно позначалося на навчально-виховному процесі школи.

Але, незважаючи на всі ці труднощі, які відбувалися в суспільстві, не втрачалася зацікавленість учнів творчою діяльністю в театральній самодіяльності, зокрема, і педагогів.

У 1940–1950 рр. шкільна театральна самодіяльність пережила етап яскравого розквіту, вона дала багате поповнення для професійних вузів і театрів. Художньо-творчий підйом дитячої театральної самодіяльності 50-х років був обумовлений поширенням ідей К. Станіславського. У ці роки велика група працівників професійного театру прийшла в дитячу самодіяльність, почався активний пошук поєднання загальнопедагогічних і спеціальних завдань театального навчання школярів [345, с. 54].

Так, у повоєнні роки шкільні театри функціонували в багатьох школах країни, та, починаючи з 60-х років ХХ ст., самодіяльних шкільних драматичних колективів ставало дедалі менше. Практично, дитяча театральна самодіяльність перейшла до Палаців піонерів та різноманітних студій. Таким чином, як зазначає Н. Миропольська, мистецтво театру відійшло від школи. Залишилися тільки «культпоходи» до театру – засіб, який аж ніяк не міг забезпечити повноцінну реалізацію соціокультурного потенціалу театального мистецтва [242, с. 6–10].

Установи народної освіти і культури, діячі театрів і педагоги були занепокоєні таким станом, шукали шляхи активізації цього виду дитячої творчості. Вони пропонували ввести обов'язковий практикум із виразного читання у всіх педагогічних закладах країни, створити програми шкільних

факультетів з основ кіномистецтва й основ театральної культури, розробити науково-методичні рекомендації для гуртків театральної самодіяльності, використання засобів театрального мистецтва в навчально-виховному процесі школи [345, с. 55].

Варто наголосити, що особливо занепокоєні були педагоги-новатори Ш. Амонашвілі, В. Шаталов, Є. Ільїн, В. Караковський та ін., зокрема видатний учений В. Сухомлинський. Вони намагалися розв'язати проблему розвитку професійної майстерності вчителів, використовуючи у своїй педагогічній практиці засоби театрального мистецтва.

Зокрема, цікаві думки щодо використання засобів театрального мистецтва ми знаходимо у творчості вченого В. Сухомлинського. Він постійно цікавився творчістю театрального діяча К. Станіславського, поділяв його погляди на проблему різнобічного розвитку особистості учня. У своїй педагогічній практиці В. Сухомлинський використовував засоби театрального мистецтва, які розкривали творчу особистість школяра і його потенційні можливості в різноманітній шкільній діяльності [114].

У Павлівській середній школі, де був директором В. Сухомлинський, використовувалися такі види і форми театральної діяльності, як: художнє читання; інсценізація та постановка літературних творів під керівництвом учителів; діяв драматичний гурток, театр казки. У школі була обладнана спеціальна Кімната Казки, яка містила декорації, макети та різноманітні ілюстрації епізодів з українських, а також казок інших народів. У Кімнаті залежно від того, які літературні твори читалися чи інсценізувалися на уроках і в позакласній роботі, створювалася відповідна творча обстановка. У роботі зі старшокласниками використовувалося мистецтво постановки мізансцен при читанні п'єс на уроках літератури [392, с. 178]. Отож, на думку вченого, використання засобів театрального мистецтва у школі сприяє передусім розвитку емоційно-почуттєвої сфери психіки, творчої уваги, уяви та фантазії школярів, удосконаленню навичок спілкування та вираженню своїх емоцій і почуттів.

При цьому варто підкреслити, що із різнобічним розвитком особистості учня, з виховними можливостями театрального мистецтва велике значення мала інтонаційна виразність мовлення вчителів у процесі спілкування з учнями.

Так, наприклад, важливе значення емоційному компоненту спілкування з вихованцями, зокрема особливостям інтонаційної виразності мовлення вчителя, надавав В. Сухомлинський. Він закликав педагогів учитися керувати тоном своїх звертань до школярів. Причому досить значимою характеристикою тону звертання вчителя до учнів уважав довіру, чуйність, людяність. Виразність мовлення педагога, на думку вченого, суттєва умова успішності навчально-виховного процесу [390]. Згідно з думкою В. Сухомлинського, педагог повинен не лише вірити в учнів, любити їх, але і всім своїм виглядом демонструвати щире зацікавлення у кожному з них.

У дослідженнях Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Ю. Львової інтонаційна виразність розглядалася як засіб вираження педагогічно доцільних переживань, тобто емоцій.

Щирість і природність прояву емоцій та почуттів, особливе емоційне забарвлення, взаємне проникнення у світ почуттів і переживань зазначалася науковцями як необхідна умова ефективного педагогічного спілкування [162].

Педагог-новатор Ш. Амонашвілі вважав, що педагог повинен дуже ретельно продумувати інтонаційний малюнок власних мовленнєвих висловлювань і, що важливо, голос учителя повинен бути добрим, привабливим, стимулювати бадьорість настрою, радість навчання школяра [13, с. 117]. Сам педагог відзначався великою вимогливістю до свого мовлення і вважав, що прояви емоційно-вольової сфери особистості вчителя повинні сприяти формуванню доброї, гуманної атмосфери, такому стилю взаємин, який забезпечить прояв задатків дітей, формування їхньої особистості [9].

Аналізуючи важливість використання засобів театрального мистецтва вчителем у навчально-виховному процесі досліджуваного періоду, варто було б згадати про вітчизняного педагога-новатора, народного вчителя СРСР В. Шаталова, який розробив для середнього та старшого ступенів

загальноосвітньої школи оригінальну систему інтенсивного навчання і створив багато наукових праць, у яких розглядається проблематика використання шкільною педагогікою засобів театрального мистецтва.

Педагог-новатор у своїй професійній майстерності органічно поєднував педагогічну дію з акторською, перетворюючи інтерес учнів до навчання на мотивоване, естетично значуще самонавчання. Ведучи мову про перші кроки молодого вчителя, В. Шаталов відзначав: «Скільки труднощів його очікує! У нього немає досвіду, і йому ні з чим порівнювати кожна нову педагогічну ситуацію. Він навчається бути врівноваженим, і суворим, і поступливим, і вимогливим, і незворушним, і життєрадісним... Якщо всі ці якості йому допомогли виробити педагоги-наставники ще у вузі, то тоді йому потрібно бути самим собою. Але це трапляється, на жаль, нечасто. А діти не чекають. У них свої критерії і судження...» [292, с. 86]. Отже, щоб учителю бути самим собою, звісно, у цьому допомагає акторська майстерність.

Зокрема, вітчизняна вчитель-практик і новатор Ю. Львова також звертала увагу на акторську майстерність педагога. Вона була переконана в тому, що «...акторське мистецтво, театралізація потрібні вчителю не для того, щоб кожного разу, спілкуючись з учнями, грати ту чи іншу роль, а для того, щоб, залишаючись самим собою, результативно здійснювати задумане педагогічне дійство, знати, як успішно творити педагогічний акт не на приблизному очікуванні дива, а на основі розрахованої педагогічної техніки» [224, с. 139].

Отже, педагоги-новатори радянського періоду надавали досить великого значення засобам театрального мистецтва і закликали вчителів до постійної роботи над собою, тобто до удосконалення своєї інтонаційної виразності мовлення, акторської майстерності, театралізації для підвищення фахового рівня в педагогічній діяльності.

Розуміючи важливість використання засобів театрального мистецтва в педагогічній діяльності вчителя радянського періоду, ми переконуємося, наскільки вона була необхідна у творчій потенції учня того часу, тому що мала потужний вплив на формування пізнавальних умов для ігрової діяльності, на

спонукання дітей до імпровізації. Драматизація та інсценування сприяли кращому запам'ятовуванню дітьми художніх творів, виховувала бадьорий, радісний настрій, розвивала виразність і образність мовлення. Театр як художній феномен, як творчий організм, де переплетені різні аспекти людської діяльності, надавав змогу розширити межі дитячої творчості. Театральне мистецтво, як одна з форм пізнання дійсності, забезпечувало різнобічний вплив на свідомість учня, його духовне збагачення і формування світогляду щодо системи цінностей.

Радянський уряд поставив перед школою завдання в справі підвищення ефективності навчання й виховання. У навчально-виховному процесі активно почалися застосовуватися «суміжні» види мистецтва. На уроках і в позакласній роботі використовувався комплексний вплив мистецтв. Упроваджувалася така форма навчання, як комплексний вплив літератури, музики, образотворчого мистецтва.

Комплексний вплив мистецтв загострював естетичне і художнє сприйняття школярів, розвивав у них асоціативне та образне мислення, сприяв досягненню оптимального результату у всебічному художньому розвитку учнів.

Театральне мистецтво широко використовувалося як засіб поліпшення емоційного стану учня, як засіб зіставлення різних художніх форм, як засіб активізації пізнавальної та творчої діяльності. У зв'язку з успішним розв'язанням ряду теоретичних проблем у галузі естетики і мистецтвознавства, зокрема в галузі взаємодії мистецтв, з'явилися нові можливості цілеспрямованого використання останньої у школі. Не випадково у програмах із музики, образотворчого мистецтва вказувалося на необхідність широкого застосування «суміжних» видів мистецтва. У методичних посібниках радянських педагогів таких, як Н. Машенко («Використання музики на уроках літератури», 1978 р.), В. Козинець («Живопис на уроках історії», 1969 р.) пропонувалися конкретні методичні рекомендації відносно того, як, коли, з якою метою педагогічно доцільно вживати різні види мистецтва [442, с. 16–18].

У практиці школи радянського періоду було нагромаджено досить значний позитивний досвід застосування форми комплексного впливу літератури, музики,

образотворчого мистецтва в процесі навчання. Вона широко використовувалася на різних етапах навчання. Особливу роль ця форма впливу відігравала у 8 – 10 класах, де систематично вивчався лише один вид мистецтва [там само, с. 38].

Зокрема, дослідниця Г. Шевченко вказує на те, що «вплив взаємодії літератури, музики, образотворчого мистецтва на учня буде успішним у тому випадку, коли вчитель у своїй практичній діяльності спиратиметься на принципи єдності, суверенності, конкретно-історичного підходу, урахування рівня художнього розвитку дітей» [442, с. 23 – 24]. До того, на нашу думку, якщо вчителеві поєднати всі ці види мистецтва з театральним мистецтвом у навчально-виховному процесі, то в підсвідомості дитини буде формуватися важливий принцип, а саме принцип «життєвої правди» (К. Станіславський), який дасть змогу учню краще запам'ятовувати навчальний матеріал на уроці, тому що за допомогою цього принципу передаються без «брехні» глибокі почуття, думки, найтонші відтінки різноманітних переживань, зображується навколишній світ у всій своїй красі, а тим самим краще запам'ятовується все те, що вивчається.

Цінними настановами для з'ясування сутності принципу єдності мистецтв є думки видатного режисера, театального педагога Л. Курбаса. Цілком слушно він зауважував: «Елементи всіх мистецтв завжди і всюди одні й ті ж, і кожне мистецтво вміщує в собі у всій повноті решту. Музика як ритм, мелодія і звук; живопис як гармонія лінії і кольору; скульптура як почуття співрозмірності; танець як голос вічного руху душі; поезія як музика відчужень» [210, с. 365].

Таким чином, різноманітність видів мистецтва і засобів театального мистецтва давали можливість вихованцям естетично й духовно освоювати світ у всій його багатогранності.

У 80 рр. ХХ століття в системі освіти відбувалися певні зміни – то ускладнювався, то спрощувався зміст освіти. Суспільство вимагало здійснювати виховання учнів тільки в дусі морального кодексу будівників комунізму. Для школи були притаманні повна підпорядкованість державним інтересам, ідеологічна спрямованість, обмеженість демократичних засад, авторитарність стосунків у всіх підсистемах, відрив від національної культури, поширена

русифікація, формалізм і пасивна позиція учнів у процесі навчання та вчителя [198]. Адже, звісно, у цей час тоталітарного режиму, активно діяла командно-адміністративна система, яка нав'язувала педагогічній науці та театральному мистецтву свою марксистсько-ленінську теорію.

Дослідники тоталітаризму (Г. Арндт, З. Бжезинський) ідентифікували його як політичний режим, що установлює повний, тотальний контроль держави над усіма сферами життя суспільства й особи. Керівна верхівка прагнула досягти цього за допомогою пропаганди, монополії на інформацію, офіційної державної ідеології, терору таємних служб та монопартійної системи. Одним із засобів тоталітарної пропаганди стало театральне мистецтво. У СРСР правляча компартійна номенклатура жорстко контролювала цю сферу, перетворивши театральне мистецтво в утилітарно-вжитковий інструмент для формування комуністичних поглядів народу [128, с. 143].

Отже, влада контролювала не тільки професійний театр, а й театральне мистецтво у школі, зокрема всю творчу діяльність як учителів, так і театральну творчість учнів. Висока ідейність, партійність складали основу вимог до репертуару не лише професійного, але і самодіяльного шкільного театру.

Зміни, що відбувалися в освітній галузі країни, посилювали театральну самодіяльність школярів, а також сприяли поширенню використання засобів театального мистецтва в позашкільній системі освіти.

Авторитарність влади в ухваленні рішень щодо театального мистецтва була спрямована на утвердження в ньому єдиної ідеології, яка призвела до негативних наслідків у навчально-виховному процесі школи. Як зауважує вчена М. Дергач: «...згортання низки соціокультурних театральних проєктів, обмеження державними доктринами багатовекторності театального життя й театальної творчості мас, звуження театальної роботи з учнями до постановки п'єс у позакласній виховній роботі та в театральних гуртках позашкільних закладів освіти, викривлення й знецінення ідеї проведення олімпіад і конкурсів з художньої, зокрема театальної, самодіяльності тощо. Майже до кінця 1980 рр. у шкільній практиці театральне мистецтво як дидактичний засіб не

використовувалось, а в царині виховання пріоритетним був розвиток у школярів якостей, спрямованих на реалізацію колективного та інтернаціонального способу життя» [108, с. 405].

Варто зазначити, що спостерігалися позитивні зміни щодо використання засобів театрального мистецтва в навчально-виховному процесі школи, зокрема введення до шкільних предметів курсу «Художня культура» і «Мистецтво» та ін., упровадження до педагогічної практики вчителя акторських технік, призначених для розвитку психофізичних, індивідуально-типологічних і творчих якостей педагога.

Таким чином, системна розробка проблеми використання театрального мистецтва в навчально-виховному процесі школи дозволила констатувати, що театральне мистецтво мало соціально-психологічне значення в процесі розвитку професійної майстерності вчителя і розглядалося як духовно-культурний, культуротворчий, національно-культурний феномен, який був «детермінований соціальними, економічними, політичними, ідеологічними, національними та іншими чинниками» [108, с. 399]. Вивчення історичних передумов використання методів, форм і засобів театрального мистецтва у шкільній педагогіці показало, що цей феномен залежав від суспільно-політичних, економічних, соціокультурних і національних змін у суспільстві, тому, на жаль, не завжди займав належне йому місце у професійній майстерності педагога.

Аналізуючи проблему використання шкільною педагогікою засобів театрального мистецтва упродовж досліджуваного періоду, ми розуміємо, що цей період детермінується такими напрямками виховання, як ідеологічний, естетичний, художній, національний, патріотичний, соціальний, трудовий, тому відповідно до них учителі використовували засоби, методи, форми театрального мистецтва у своїй педагогічній діяльності. Педагоги засобами театрального мистецтва розвивали в учнях комунікативні здібності; навички колективізму; формували національну свідомість і активність, емпатійність, креативність та ін. Усе це сприяло підвищенню професійної майстерності вчителя та розвитку творчої особистості школяра.

Висновки до другого розділу

У другому розділі розглядаються тенденції формування професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва у роботі вітчизняних шкіл 20-х – 39-х рр. ХХ ст.; суспільно-історична зумовленість театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів у 40-х – 80-х рр. ХХ ст.; теорія і практика використання засобів театрального мистецтва у розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів досліджуваного періоду.

Дослідження місця та ролі театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів у 20-х – 80-х рр. ХХ ст. виявило, що цей історичний період характеризувався пильною увагою влади щодо театрального мистецтва як ідеологічного, національного, соціокультурного, естетичного, культуротворчого чинника впливу на особистість педагога.

1. Аналіз архівних, нормативно-правових документів (державних постанов, рішень, положень, наказів, інструкцій) щодо розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва у 20-х–80-х рр. ХХ століття дав можливість констатувати, що театральне мистецтво використовувалось у педагогічній діяльності вчителя різнобічно, але не систематично. У цьому контексті можна простежити в такій періодизації: 1920–1939 рр.

Позитивного значення набули тенденції формування професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва в 1920–1939 рр., а саме: діяльність драматичних гуртків, пересувних просвітницьких потягів, дитячих клубів, будинків, самодіяльних театральних колективів, студій сценічного мистецтва при Академії соціального виховання, культурно-освітніх товариств, художньої (театральної) самодіяльності, педагогічних курсів, які спрямовувалися на підвищення кваліфікації вчителів засобами театрального мистецтва тощо; у Західній Україні театральних шкіл, культурно-просвітніх товариств («Просвіта», «Руський театр товариства «Просвіта»», «Нова сцена» та ін.), студентських

товариств художньо-просвітницького напрямку («Союз», «Запорожець», «Чорноморець», «Народний дім», «Українська школа» та ін.), які за допомогою театрального мистецтва підтримували національний дух української молоді.

Поряд із позитивними тенденціями у роботі вітчизняних шкіл щодо використання театрального мистецтва в педагогічній діяльності вчителя радянського періоду спостерігалася низка негативних тенденцій: уніфікація української системи освіти в загальнорадянську (1930 р.); поступове згортання усіх явищ духовного життя, зокрема естетичного; посилення ідеологічної спрямованості в педагогічній діяльності вчителя через організацію художньої самодіяльності, яка впливала на комуністичне виховання як педагогів, так і учнів.

2. Аналізуючи суспільно-історичну зумовленість театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів у 40-х – 80-х рр. ХХ століття, варто зазначити, що упродовж цього періоду державні органи влади приділяли пильну увагу до театрального мистецтва як чинника ідеологічного впливу на свідомість людини. Використання вчителем засобів театрального мистецтва в навчально-виховному процесі школи безпосередньо залежало від постанов, рішень, завдань, які ухвалювались органами влади. Такий взаємозв'язок значно затримував процес розвитку професійної майстерності педагога засобами театрального мистецтва, зокрема використання психології мистецтва та театральної творчості як у навчально-виховному процесі, так і в педагогічній діяльності вчителя.

Розвиток командно-адміністративної радянської педагогіки (1949 р.), яка використовувала театральне мистецтво як засіб тоталітарної пропаганди, як засіб формування комуністичної свідомості педагога, сприяв поступовому переходу від шкіл дитячої театральної самодіяльності до Палаців піонерів та різноманітних студій (1960 р.); використання театрального мистецтва у навчально-виховному процесі школи як дидактичного засобу майже не спостерігається з посиленням авторитарності влади, її заполітизованості (1970 р.), яка відіграла негативну роль у творчому розвитку педагога.

Однак, в умовах цих негативних змін активно почала діяти шкільна

театральна самодіяльність, яка була обумовлена поширенням ідей К. Станіславського, а також пошуком поєднання педагогічних і спеціальних завдань театального навчання школярів, зокрема шефства професійними діячами театру над художньо-творчим процесом у загальноосвітніх навчальних закладах України (1940–1980 рр.); активізувалася діяльність педагогів-новаторів В. Шаталова, Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна та ін., які поєднували педагогічну дію з акторською; педагогічного руху за назвою «педагогіка співробітництва» (1985 р.).

3. Результати аналізу теорії і практики використання засобів театального мистецтва у розвитку професійної майстерності вчителів у різних загальноосвітніх навчальних закладах в обраних хронологічних межах виявили, що вчителі здійснювали навчально-виховну діяльність, використовуючи засоби театального мистецтва (театральна гра, імпровізація, інсценізація, мізансцена, живе слово, культура й техніка мови, сценічне мовлення, жести, міміка й пантоміміка, акторська техніка, артистизм), що сприяло ефективній організації не лише навчального та виховного процесу, а й засобом адаптації учнів до умов співіснування з оточуючими, засобом трансформації соціального досвіду пізнання однолітків та дорослих, розвитку та презентації власних творчих можливостей тощо.

З'ясовано, що у Павлівській середній школі під керівництвом директора В. Сухомлинського використовувалися такі засоби театального мистецтва, як: художнє читання; інсценізація та постановка літературних творів під керівництвом учителів; драматичний гурток, театр казки, театр ляльок, кімната казки; постановка мізансцен при читанні п'єс на уроках літератури та ін.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації за розділом 2. [379; 380; 385].

РОЗДІЛ 3

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗНЗ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРЕСІ (20–80-ті роки ХХ ст.)

3.1. Проблема професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва на сторінках педагогічних журналів та шпальтах газет досліджуваного періоду

З огляду на досліджувану проблему, педагогічна преса є важливим джерелом вивчення та простеження динаміки розвитку професійної майстерності вчителів ЗНЗ засобами театрального мистецтва (20–80-х рр. ХХ ст.).

Педагогічна преса, зокрема журнали і газети та їх ґрунтовний аналіз, дає нам можливість отримати цілісну картину розвитку педагогічної думки щодо використання форм, методів та засобів театрального мистецтва в практиці вчителя досліджуваного періоду.

Педагогічні часописи є «своєрідним літописом історії вітчизняної школи, відображенням її актуальних проблем та розвитку педагогічних ідей» [372, с. 132]. У цей період українській педагогічній науці були притаманні жорстка централізація та планування, заідеологізованість, низький рівень міжнародних комунікацій, орієнтація переважно на внутрішньо локальний розвиток [3, с. 4].

Педагогічна думка досліджуваного періоду була залежна від суспільно-історичних передумов та політики влади. Сучасний український історик педагогіки С. Лобода зауважує: «Об'єктом пильної уваги державних структур і освіченого суспільства завжди було формування педагогічної свідомості вчителів, оскільки рівень їхньої підготовки, характер світогляду здійснював величезний вплив на освіту й виховання молодого покоління» [216, с. 432].

Проведений перегляд каталогів періодичних видань бібліотек України, зокрема Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського НАПН України та Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, дає

змогу проаналізувати зміст педагогічної преси у журналах та газетах 1920–1980 рр., саме: «Шлях освіти (Путь просвещения)» (1922–1930), «Комуністична освіта» (1931–1941), «Советская педагогика» (1937–1980), «Радянська школа» (1945–1980), «За Коммунистическое Просвещение» (1931–1937), «Учительская газета» (1938–1954), «Литературная газета» (1950–1960), «Радянська освіта» (1960–1980).

На початку дещо докладніше охарактеризуємо часописи, саме журнали, даного періоду в контексті досліджуваної проблеми.

Варто зазначити, що журнал «Шлях освіти» вперше був надрукований під назвою «Путь просвещения», який започаткувався в м. Харкові Колегією наркомату України (1922 р.). Надалі з 1926 р. журнал «Путь просвещения» видавався українською мовою «Шлях освіти» до 1931р. Із цього року він виходив під назвою «Комуністична освіта» до 1941 р. Видання журналу було призупинено, але, починаючи з 1945 р., воно відновилося за назвою «Радянська школа» і друкувалося до 1991 року. Часопис висвітлював досвід навчально-виховної роботи передових учителів України, методи освітньої роботи, освітню практику, результати роботи науково-дослідних інститутів педагогіки і психології та кафедр педагогіки [59, с.154].

Ще одним цікавим виданням досліджуваного періоду був журнал «Советская педагогика», який видавався з 1937–1991рр. У цьому часописі містилася інформація щодо діяльності науково-дослідних інститутів у сфері педагогічних наук, різноманітних психолого-педагогічних лабораторій, матеріалів з'їздів, конференцій. Достатньо важливим аспектом у виданні було поєднання історико-педагогічного досвіду з ідеями радянської педагогіки.

Аналіз статей у цих журналах за 1920–1980 рр. дав нам можливість простежити динаміку розвитку інтересу педагогічної громади щодо проблеми професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва упродовж досліджуваного періоду.

Неабияку зацікавленість до цієї проблеми мав професор С. Ананьїн [11]. У статті «Эстетическое воспитание» журналу «Путь просвещения» (1922) вчений зауважував: «...Мистецтво повинно зайняти одне з головних місць у шкільному

навчальному плані, стати навчальним предметом, а також методичним принципом, який пронизував би усе шкільне життя, саме шкільне викладання» [там само, с. 91]. На думку автора, естетичні почуття – важлива частина дитячої психіки, тому вчителю, крім інтелекту, необхідно насамперед розвивати культуру почуттів учнів [там само, с. 92]. Зокрема, у статті «Методологические вопросы» (1922) зустрічаємо подібну думку: «зацікавити дітей уроком, вести заняття так, щоб воно приносило їм задоволення – це є головна задача вчителя» [240, с. 228; 7].

Грунтовний аналіз проблеми професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва містять публікації вченої М. Розенштейн «Украинский детский театр» (1922) [339] та «Театральное искусство в педагогической практике» (1924) [338], у яких зауважується, що «ініціаторами та режисерами дитячих спектаклів були вчителі, які не дуже розумілися у сфері театрального мистецтва. Вони дивилися на ці спектаклі, як на звичайну розвагу, не рахуючись ні з дитячою психологією, ні з «драматичним інстинктом» (органічний фактор дитячої природи, який шукає вираження у всій діяльності учня)» [339, с. 99]. Причини такого становища в педагогічній практиці вчителя були такі: професійна некомпетентність у театральному мистецтві; драматичне мистецтво ще не мало стійкого положення у школі; недостатній досвід використання засобів, форм та методів театрального мистецтва в навчально-виховному процесі, саме інсценування, імпровізації, драматизації навчального матеріалу, предметів (фізики, історії, географії тощо), тому «педагогу необхідно вивчати театральне мистецтво так само, як й інші навчальні дисципліни, які він буде застосовувати у своїй педагогічній діяльності» (М. Розенштейн) [338, с. 125].

Цінні методичні поради щодо покращення професійної майстерності вчителя, зокрема як упровадити та застосовувати драматизацію зі всіма її елементами в життя трудової школи, надає В. Мурзаєв у публікації «Теневого театр и драматизация в школе» (1924) [255]. Автор спрямовує свою увагу на проблему, як використовувати драматичний інстинкт дитини та проводити

заняття з драматизації у школі. Визначаючи драматизацію як «вираження у русі», В. Мурзаєв спрямовує під це поняття не тільки дитячий театр, але й рухливі ігри з піснями, імпровізацію, розповіді у персонажах тощо [255; 35, с. 173–174].

Щодо важливості драматичного інстинкту дитини у статті С. Городисської «Театр для дітей» журналу «Шлях освіти» (1926) [88] зауважувалося, що «усяка театральна робота з учнями повинна базуватися на вивченні дитячої гри, у якій простежується драматичний інстинкт, і на вивченні психофізіологічних особливостей школяра. Чим ближче форма театрального вираження до прийомів дитячої гри та драматизації, тим переконливішим, зрозумілішим і доступнішим стає спектакль для учнів, зокрема «театр гри» та «театр імпровізації» [там само, с. 49].

Достатньо аналітичною та змістовною, на нашу думку, є стаття професора Я. Полферова «Мистецтво в комплексі», опублікована у журналі «Шлях освіти» (1926) [308, с. 66]. У цій статті вчений аналізує проблему використання в педагогічній діяльності вчителя комплексу мистецтв в естетичній формі, а саме: малювання, креслення, ліплення, музику та драму.

Слід зазначити, на сторінках педагогічних журналів 1920–1930 рр. проблема професійної майстерності вчителів ЗНЗ засобами театрального мистецтва висвітлювалася частково. Педагогічна думка доцільним вбачала впровадження у школи вивчення мистецтва, але воно не відбувалося. У навчально-виховному процесі школи використовували тільки музику, малювання та ліплення. Аспект театрального мистецтва не розглядався системою освіти, а замовчувався.

Як уже зазначалося вище, професійна некомпетентність існувала майже у всіх сферах діяльності як в освіті, так і в мистецтві. Проблема професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва розглядалася в контексті ідеологічної спрямованості. У статті Г. Мізюн «Більше уваги мистецькій самодіяльності» журналу «Комуністична освіта» (1932) зауважується, що «самодіяльне мистецтво виявило себе як могутній чинник комуністичного виховання, як одне з міцних підойм боротьби за генеральну лінію партії» [247, с. 72]. У навчально-виховному процесі школи активно починають використовувати

художню самодіяльність. Але, знову ж таки, відсутність фахових спеціалістів у сфері театрального мистецтва турбувало педагогічну громадськість, тому поставало питання «зміцнення зв'язку між професійним і самодіяльним мистецтвом» [там само, с. 78].

Різним аспектам розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва були присвячені статті А. Пантелеймонова «Самопідготовка вчителя» (1932) [285], Є. Заруді «За педагогічну майстерність» (1936) [141, с. 127], Р. Басіної «Боротьба за культуру мови» (1936) [27, с.60], що містилися в журналі «Комуністична освіта». У цих статтях вказувалося на «підвищення кваліфікації вчителів, рівня їх наукових знань, педагогічної майстерності, яка неможлива без доброго засвоєння і опанування педагогічної теорії та техніки на базі принципів марксистсько-ленінської педагогіки» [285, с. 100], «застосування різноманітних засобів підвищення кваліфікації, зокрема запровадження відкритих уроків, присвячених творчості великого пролетарського письменника А. Горького, які збагачували учнів художніми образами і мали величезну пізнавальну цінність» [141, с. 127], «чим правильніше, виразніше, яскравіше розмовляє учитель, тим більше засвоюється з того, про що він говорить, тим скоріше доходить інформація до свідомості учнів, тим краще вони розмовляють» [там само, с. 60].

Аспект позакласної та позашкільної роботи вчителя в контексті нашої проблеми має місце в журналах «Комуністична освіта» (1936) та «Советская педагогіка» (1937). У статті М. Багатова «Спроба організації роботи з учнями в зв'язку з відвідуванням спектакля» (1936) висвітлювалася проблема організаційно-виховної роботи педагога засобами театрального мистецтва, саме відвідування театру. Автор зауважував: «усі моменти перегляду вистави – організація дитячого колективу в театрі, норм поведінки в залі, спостереження над враженням дітей від побаченого – усе це допомагає розкрити нові риси дитячої особи, її психологічні особливості» [22, с. 85]. Безумовно, цінним на той час було те, що при театрах створювалися спеціальні педагогічні групи, зокрема при Харківському театрі юного глядача, які вели науково-дослідну роботу щодо

вивчення психології дитини-глядача [131, с. 98].

У статті А. Родіна «Внеклассные занятия в начальной школе» (1937) досить ґрунтовно та послідовно розкривається виховне значення драматичного гуртка у процесі формування психофізики учня. «Виховне значення драматизації полягає в тому, що учні завдяки драматичним формам роботи перестають бути скутими у словах та діях. Там, – наголошує автор, – де вони не можуть зобразити найпростіші враження, вони набувають уміння передати в образах. Драматична робота розвиває рух, жест, міміку дітей, збагачує їх мову, творчу фантазію» [333, с. 139]. Драматизація в школі не повинна бути тільки елементом шкільного свята. Необхідно її використовувати як виховний засіб у повсякденній роботі вчителя [там само, с. 140].

Більшість публікацій журналу «Комуністична освіта» (1938) зводилася до опису історичного досвіду, досвіду педагогічної роботи окремого вчителя чи школи, містили в собі методичні вказівки щодо вивчення творчості письменників засобами театрального мистецтва. Такими статтями є «Досвід роботи над образністю мови в 5 класі» Н. Хижнякової [416], «До вивчення творчості Шевченка в 9 класі», «Вивчення творчості Арх. Тесленка в 10 класі», «Мольєр у середній школі» педагогів-практиків Ф. Бугайко і Т. Бугайко [47; 48; 50].

Наприклад, у статті Н. Хижнякової подано практичні завдання, на основі яких педагог покращував свою роботу над образністю мови учнів [416, с. 62], учителів Київської середньої школи № 2 Південно-Західних залізниць Ф. Бугайко і Т. Бугайко висвітлювалася проблема використання на уроці літератури елементів театрального мистецтва, саме дійовий аналіз п'єси (експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка) [50, с. 149].

Доцільно зауважити, що в навчально-виховному процесі школи цих років предметом постійної уваги було комуністичне виховання, а художнє займало позицію другорядну. Зокрема, у статті журналу «Комуністична освіта» (1938) «Огляд художньої самодіяльності шкіл м. Києва» знаходимо такі факти: «... художнє виховання ще відстала ділянка в роботі багатьох шкіл. Деякі керівники шкіл дивляться на уроки з художнього виховання, як на резервні години, які

завжди можна використати при тому чи іншому прориві з «основних» предметів. Директори шкіл мало уваги приділяють художньому вихованню в гуртках. В одних школах гурткова художня робота розгорнена й поставлена добре в інших – занедбана» [274, с. 130]. Ці недоліки пояснювалися відсутністю належного керівництва художнім вихованням з боку органів Наркомосу, відсутністю між керівниками художнього виховання обміну досвідом, зв'язків керівників художнього виховання зі спеціальними мистецькими закладами, наявністю кампанійщини, замість планомірної роботи [там само].

Питання комуністичного виховання знаходило своє місце майже в кожній публікації цього періоду. Вся художня-творча робота вчителя обумовлювалась у дусі «побудови комуністичного суспільства». У статтях журналу «Советская педагогика» (1940) «Художественная иллюстрация и использование исторических документов на уроках истории в младших классах» Я. Петрова [294], «Материалистические основы игры» професора Е. Яновської [455] наголошувалося, що «великий вплив на розвиток мови, мислення, психічних функцій, на виховання особистої й громадської поведінки художня гра є одним з найсильніших засобів комуністичного виховання радянських дітей, що на даному етапі соціалістичного будівництва має виключне значення» [там само, с. 16].

Аналіз публікацій 1930-1940 рр. дає підстави стверджувати, що хоча й збільшувався обсяг статей у педагогічній пресі щодо театрального мистецтва в педагогічній діяльності вчителя, але вони носили в собі різноаспектний, ідеологічний, мінливий характер.

Інтерес до естетично-художнього виховання послаблювався. Однак воєнний період 1940–1945 рр. налаштував педагога на постійний розвиток творчих здібностей учня. Професійна майстерність учителя базувалася на педагогічній спадщині А. Макаренка, який радив «естетичне виховання починати з самого раннього дитинства, використовуючи в ньому казки, пісні, ігри, кіно і театр тощо» [237, с. 7]. Зокрема, у журналі «Советская педагогика» (1943) професор Є. Мединський наголошував, що «педагогічна майстерність радянського вчителя в роки воєнного лихоліття повинна ґрунтуватися на ідеях А. Макаренка, а саме

колективізму, гуманізму, оптимізму, патріотизму, педагогічної творчості» [там само, с. 8]. У статті Т. Єгорова «Отражение Великой отечественной войны в детском изобразительном творчестве» (1943) знаходимо подібні думки щодо «виховання патріотизму учнів засобами образотворчого мистецтва» [118, с. 27]. Варто зауважити, що у зв'язку з війною в педагогічній пресі ми віднайшли достатньо мало статей стосовно нашої проблеми.

Пріоритетним у цей час було питання «ідейно-політичного і морального, комуністичного виховання радянської людини». Увесь навчально-виховний процес у школі був заідеологізованим. Таке становище вимагало від учителя «теоретичних знань з основ марксизму-ленінізму, історії партії, ґрунтовних знань зі свого предмету, педагогічної та методичної майстерності» [45, с. 19]. У навчальному процесі використовували насамперед літературне, образотворче та музичне мистецтво. Театральне мистецтво входило до позакласної та позашкільної роботи вчителя. Про це свідчать статті професора, дійсного члена АПН РСФСР Н. Константинова [185] та кандидата педагогічних наук Г. Бочарова [45] у журналі «Советская педагогика». У публікації Н. Константинова «Из истории советской школы и педагогики» (1947) порушувалися питання: Чи потрібно викладати у школі мистецтво? Автор дав чітку відповідь: «викладання мистецтв сприяє систематичному розвитку органів почуттів, вихованню творчих здібностей, розширює можливість краще побудувати життя, насолоджуватися красою, створювати цю красу в новому суспільстві» [185 с. 51–52].

Подібну думку ми знаходимо у статті завідувача кафедри педагогіки Коломенського учительського інституту А. Ососкова «Заметки об эстетическом воспитании учащихся» (1949), який зауважував: «...не можна до кінця пізнати мистецтво, по-справжньому побачити красу, якщо людина не буде постійно прагнути до створення творчості красивого. Посильні творчі вміння і навички в області літератури, музики, живопису, театрального мистецтва, як синтезу багатьох видів мистецтв, повинні бути провідними у навчально-виховній роботі школи» [279, с. 51]. Автор достатньо критично ставився до професійних недоліків педагога у сфері естетичного виховання. Він наголошував на тому, що «в

недооцінці питання естетичного виховання, яка мала місце в шкільній практиці, були винні не тільки вчителі та керівники народної освіти, але й теоретики педагогіки, а особливо Академія педагогічних наук, Інститут художнього виховання, який до цього часу не дав радянському вчителю посібники з питань методики естетичного виховання» [там само, с. 52].

У цей період особлива увага відводилася вчителю, його творчій ініціативі в навчально-виховному процесі школи. Цьому свідчать статті начальника відділу пропаганди науково-педагогічних знань АПН РСФСР М. Малишева «Живое творчество учителя» [234] та кандидата педагогічних наук М. Болдирева «М. И. Калинин о советском учителе» [42] у журналі «Советская педагогика» (1949), які висвітлювали проблему творчої ініціативи вчителя в контексті комуністичної моралі і зауважували, що «педагогічна майстерність дається не від природи, а набувається в процесі тривалої наполегливої праці» [42, с. 9].

Професійна майстерність, саме творча ініціатива вчителя у сфері театральної творчості, знаходилась на низькому рівні. У багатьох загальноосвітніх школах взагалі не було театральних гуртків. Ця проблема не цікавила «ані директорів шкіл, ані вчителів, ініціатива дітей ніким не підтримувалася, стихійно виникали гуртки, які не забезпечувалися керівництвом» [430, с. 72]. Але зустрічалися поодинокі випадки, коли у деяких школах велася активна робота в театральних гуртках. Наприклад, у школах: № 634 Залізничного району (1951) ставилася п'єса «Золотая медаль» лауреата Сталінської премії Любімової, № 234 Дзержинського району (п'єса «Аттестат зрелости» Л. Гараскіної), № 27, № 54, № 36, № 587 Фрунзенського району (уривки з повісті «Как закалялась сталь» М. Островського), № 423 Молотовського району (сцени з роману «Евгения Онегина» А. Пушкіна і «Снігурочки» О. Островського), № 228, № 205 Октябрського району (уривки з п'єси «Свои люди сочтёмся» О. Островського і «Трёх сестёр» А. Чехова) [там само].

Зокрема, у статті режисера Будинку піонерів Октябрського району Москви З. Шапіро «Детское театральное творчество как средство коммунистического воспитания» журналу «Советская педагогика» (1951) досить ґрунтовно

проаналізовані основні принципи театральної роботи з дітьми, методи, досвід шкіл. Автор надав декілька практичних порад та пропозицій щодо покращення театральної творчості в навчально-виховному процесі школи: «необхідно мати систематичне, конкретне і постійне методичне керівництво з боку відділів народної освіти та Інституту художнього виховання; скласти методичні посібники, провести ретельний відбір у виданні масових тиражів п'єс і уривків, придатних для шкільної самодіяльності; зміцнити склад керівників шкільних драматичних гуртків, організувати проведення з ними спеціальних семінарів, показувати кращі вистави дитячих театральних гуртків і студій, більше проводити відкритих репетицій, перевіряти і консультувати діяльність гуртків безпосередньо в школах; директорам шкіл, педагогам і керівникам гуртків ознайомитися з досвідом кращих драматичних колективів і реалізувати його в шкільній практиці» [430, с. 73].

Недосконалість професійної майстерності вчителя в художньому вихованні була присутня достатньо довго. Цю проблему намагався вирішувати Інститут художнього виховання АПН РСФСР. У 1951 році він проводив «Педагогічні читання», у яких розглядалися такі теми: «Художнє виховання як засіб формування комуністичної моралі», «Історія художнього виховання в радянській школі», «Підготовка вчителів із художнього виховання», «Вивчення та узагальнення передового досвіду художнього виховання дітей», «Узагальнення досвіду театральної роботи з учнями в школі, палацах піонерів і театрах для дітей», «Художнє виховання засобами театального мистецтва». Вчителі брали активну участь у цих «Педагогічних читаннях», а також у науково-дослідній роботі при Академії, тим самим підвищували свою професійну майстерність. Про це свідчать статті кандидата педагогічних наук А. Жаркова в журналі «Советская педагогика» (1951, 1953) [126; 127].

У педагогічній пресі майже кожна стаття ґрунтувалася на комуністичній моралі. Зокрема, у статтях журналу «Советская педагогика» науковці О. Гулевич (1953), Ф. Фрадкіна (1953), М. Шкуропатський (1955) зауважували, що «художнє виховання ми розглядаємо як комуністичне виховання засобами високоідейного

мистецтва, яке повинно правдиво відображати дійсність у художніх образах та грі» [414, с. 79]. Заняття дітей мистецтвом, як правило проводилося в колективних формах. Вони розвивали в школярів почуття колективізму, відповідальності за спільну справу – підготовку концерту, вистави, створювали сприятливу обстановку для спільної творчості, обміну думками, для загальних радощів і турбот, сприяли зміцненню дружби, товариства між дітьми [447, с. 127].

У ці роки досить актуальним було питання культури мови вчителя як однієї із складових професійної майстерності. Вчителі проводили в школі взаємне відвідування уроків із ціллю допомогти один одному в роботі над виправленням мовних недоліків, уважно стежити за мовою свого колеги. Після уроку відбувалося обговорення стосовно неправильних наголосів у слові та порушення логіки в реченні, так як вважали, що «правильна, чітка, образна, виразна, логічно пов'язана між собою мова буде сприяти найбільш повному та ясному сприйняттю учнями навчального матеріалу, його запам'ятовуванню, а також викликати в учнів прагнення наслідувати вчителя в своїй промові» [93, с. 39].

У публікаціях В. Артемова «Культура речі учителя» (1957), Н. Тітової «Речь учителя на уроке как средство воспитания внимания учащихся 1 класса» (1957) висвітлювалася проблема інтонаційного забарвлення мови, її художньої образності, виразності, яка позитивно впливає на увагу учнів. Автори зазначали, що «виразне слово служить засобом естетичного виховання учнів як у процесі навчання, так і в позакласній роботі» [20, с. 25; 405].

Стан естетичного виховання в загальноосвітній школі викликало занепокоєння серед педагогічної та мистецької громадськості. Театральне мистецтво відходило від школи до Палаців піонерів та Будинків культури. Зацікавленість учителів щодо театрального мистецтва поступово зникала. Але зустрічалися поодинокі випадки, коли в школах інтерес не втрачався. Наприклад, В. Шацька в журналі «Советская педагогика» (1957) зауважувала, що «цікавими у виховному значенні є комбіновані форми гурткової роботи (образотворче, музичне, танцювальне мистецтво), які допомагають у постановці шкільних вистав. Так, у школі-інтернаті № 12 м. Москви керівник позакласної роботи –

вчитель малювання, художник створив і продовжував створювати ряд цікавих вистав, об'єднавши для їх підготовки не тільки оформлювачів сцени, а й учасників вистави – акторів, співаків, танцюристів» [436, с. 18]. Авторка доповнила: «...методи роботи драматичних гуртків спираються на принципи реалістичного театру і, зокрема, на основи системи К. С. Станіславського» [там само, с. 19]. Зокрема, В. Терський зі свого педагогічного досвіду вбачав у театральному мистецтві не тільки виховне, а і психологічне, фізичне значення. Він наголошував: «Особливе значення мали у нашій практиці театралізовані ігри, які були підготовлені двома гуртками: образотворчим та літературним. Ці ігри проводив театральний гурток, який користувався великим успіхом тому, що створював загальні веселощі своїми оригінальними захоплюючими іграми-імпровізаціями» [402, с. 62].

Із досвіду Московської середньої школи № 684 ми бачимо, що вона активно поєднувала свою виховну роботу з театрами, саме з Центральним дитячим театром, Московським театром юного глядача. Педагогічні працівники дитячих театрів організовували в школах лекції щодо театального мистецтва задля ознайомлення учнів із театальною культурою. Достатньо ґрунтовно ця проблема проаналізована в статті Т. Осіпова «Совместная работа школы и театра по эстетическому воспитанию учащихся» (1957) [278].

Театри надавали допомогу самодіяльним драматичним колективам у школах, підтримували творчу активність учителів у культурно-просвітницькій та художньо-естетичній діяльності [72]. Вчителі керували не тільки навчальним процесом, а й колективом художньої самодіяльності. Майже вся естетична діяльність учителя посилялася на досвід А. Макаренка, С. Шацького, який на той час був досить актуальним. У журналах «Советская педагогика» (1959, 1960, 1962) відомі педагоги В. Шацька і Є. Савченко [437, с. 53], О. Бландова [37], М. Кузін [194], Л. Айзерман [5], Б. Рождественский [334] аспект естетичного виховання учнів розглядали в контексті підняття рівня художньої культури вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

У журналі «Радянська школа» знаходимо статті Н. Мінзберг «Художня рада

в школі» (1960) [248], В. Кудін «В. І. Ленін і питання естетичного виховання» (1960) [193], П. Ковалишин «В основу естетичного виховання – творчість дітей» (1962) [175], К. Ступак «Естетичне виховання в нашому колективі» (1962), у яких директори, завучі, передові вчителі шкіл, учені ділилися досвідом художньо-естетичної роботи, але деколи зауважували, що «непрофесійність учителя у галузі театрального мистецтва, відсутність методичної літератури з питань естетичного виховання гальмують увесь творчий процес» [386, с. 69]. Унаслідок цього поставала нагальна потреба у підвищенні педагогічної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва.

Проблема удосконалення професійної майстерності вчителя у цей період вирішувалася за допомогою педагогічної преси, саме журналів та газет, у яких надавалися методичні рекомендації, або практичні поради щодо використання форм, методів та прийомів театрального мистецтва в навчально-виховному процесі школи. Зокрема, у статтях М. П'явко «З досвіду естетичного виховання майбутніх учителів» (1957) [329], Т. Комарницький «Ефективний засіб підвищення педагогічної майстерності» (1962) [181], В. Фещак «За творчість у методичній роботі» (1962) [412] журналу «Радянська школа» автори зауважували, що вчителю необхідно «удосконалювати педагогічну майстерність, вивчати і поширювати досвід кращих учителів, пропагувати новинки науково-педагогічної літератури, організовувати творчі дискусії щодо мистецтва, систематично брати участь у драматичних гуртках задля розвитку режисерських здібностей, відвідувати театри, ознайомлюватися з грою артистів, декораціями та художнім оформленням сцени» [412, с. 50; 329, с. 49].

Різноманітним питанням покращення педагогічної майстерності вчителя присвячені статті радянських учених та педагогів (Т. Панфілова, З. Копець, С. Ванцева, В. Аудерський, Г. Паперна, П. Якобсон, А. Алексюк, А. Волкова) [286; 187; 57; 21; 287; 454; 7; 68]. Педагоги і психологи розмірковували над сутністю педагогічної майстерності, упровадженням кращого, передового досвіду вчителів у шкільну практику, творчим пошуком нових, досконаліших методів викладання, прагненням проаналізувати і осмислити свій досвід, ознайомленням

учителів з основними елементами сценічної грамоти та розкриттям перед ними освітнього і виховного значення художньої самодіяльності, методикою роботи над уривками з п'єс у шкільних драматичних гуртках, розвитком естетичної культури як учнів, так і вчителів над психологічними передумовами естетичного виховання школярів.

Ми розуміємо, що естетичне виховання учнів насамперед залежить від творчої ініціативи та компетентності вчителя у сфері театрального мистецтва. Зокрема, у статті «Працювати творчо, вносити нове в педагогічний процес» журналу «Радянська школа» (1964) зауважувалося: «Треба зосередити увагу на вирішенні питань естетичного виховання учнів як під час уроків з основ наук, їх трудової діяльності, так і позакласної і позашкільної роботи. Глибоко розкривати перед учнями культуру праці, її творчий характер та естетичні сторони. Узагальнювати й упроваджувати такі форми художнього і естетичного виховання школярів, як шкільні клуби мистецтва, самодіяльні шкільні театри, свята пісні і музики, походи за культуру рідної школи, міста, села, усні журнали мистецтв» [312, с. 20].

Питання педагогічної майстерності вчителя все більше привертало увагу громадськості, і тому в періодичній пресі ми знаходимо достатню кількість праць щодо «недооцінки виховного впливу мистецтва, яка ще була присутня у роботі окремих шкіл і вчителів, органів народної освіти» [287, с. 8]. Кандидат педагогічних наук Г. Паперна зазначала, що «виховання молоді засобами мистецтва ще не стало предметом систематичної, повсякденної роботи кожної школи, кожного виховного закладу, кожного вчителя. Серйозним недоліком є те, що діючі шкільні програми не забезпечують розвитку широкого художнього кругозору і тонкого естетичного смаку, що в школах часто недооцінюються предмети естетичного циклу, уроки співів і малювання проходять формально» [там само]. Авторка пропонувала: «...необхідно забезпечити педагогів ґрунтовними теоретичними працями з таких питань, як роль і місце різних видів мистецтва у виховній роботі школи, методика ознайомлення учнів з виражальними засобами того чи іншого мистецтва» [там само]. У статті журналу

«Радянська школа» (1964) вчена наводила приклад досвіду Львівської середньої школи № 28 імені Т. Г. Шевченка, де виховання учнів засобами мистецтва стало справою всього педагогічного колективу і Львівської середньої школи ім. А. С. Макаренка, де склалася чітка система естетичного та художнього виховання учнів, у яку входили: постійне поглиблення художньої освіти педагогічного колективу; цикли лекцій з питань мистецтва, які часто супроводжувалися різноманітними художніми творами у виконанні вчителів, інформації на засіданнях педагогічної ради про новинки літератури і мистецтва, вечори поезії і музики, зустрічі з письменниками, художниками, артистами [там само, с. 5]. Цей приклад наводився педагогом-практиком задля того, аби педагогічна громадськість радянського періоду не була байдужою до мистецтва, зокрема театрального.

У деяких статтях журналу «Радянська школа» (1968), «Советская педагогика» (1970) автори зауважували, що професійна майстерність учителя повинна ґрунтуватися на психологічній підготовці, самоосвіті та творчій ініціативі, але й обумовлювали професійну некомпетентність, недбалість педагогів у сфері театрального мистецтва. Так, доктор педагогічних наук Б. Баєв зазначав, що «проблема педагогічної майстерності може бути розв'язаною у ході психологічної самоосвіти вчителів, їх систематичної праці над поліпшенням як методичної, так і психологічної озброєності» [23, с. 35], а Д. Кабалевський надавав методичні поради вчителю: «Учнів треба передусім захопити мистецтвом. Тільки в цьому випадку воно зіграє свою виховну та пізнавальну роль» [158, с. 30].

Текстовий аналіз статей попередніх років свідчить, що педагогічна громадськість цікавилася проблемою педагогічної майстерності, зокрема використання засобів театрального мистецтва у шкільній практиці. Однак ми не знайшли публікацій, у яких би була розкрита проблема професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва як окреме питання.

Принагідно зауважимо, що дослідники педагогічної діяльності розглядали майстерність педагога як синтез різноманітних якостей його особистості,

здібностей, знань, умінь і навичок. Зокрема, у статті А. Демінцева «О взаимосвязи творческой активности и мастерства учителей» (1974) висвітлювалося, що «майстерність тісно пов'язана з вихованням особистості учителя. Педагогічна майстерність – високе і постійно вдосконалене мистецтво виховання і навчання, яке розвивається на основі творчої активності» [103, с. 84]. Пріоритетом у той час була творча активність учителя. Щодо розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва, то він знаходився на низькому рівні. Мистецтво театру в школі практично не вивчалось. У журналі «Советская педагогика» (1974) дослідник Є. Квятковський вказує: «...інтерес до театрального мистецтва знаходиться в учнів майже на останньому місці. Так, у V–VII класах – 10 %, а в VIII–X – 11 % школярів» [167, с. 64]. Поставало питання комплексного підходу в навчанні. На уроках літератури, образотворчого мистецтва, музики та історії, розглядалися деякі аспекти театрального мистецтва. Наприклад, у V класі, де вивчалася історія Стародавнього світу, учнів ознайомлювали з театром і особливостями драматургії Стародавньої Греції – трагедією, комедією, роллю театру в суспільному житті [там само].

Працівники відділів народної освіти, Інститути удосконалення вчителів і самі педагоги акцентували увагу на вивченні передового досвіду, ролі мистецтва у вихованні, розвитку творчої ініціативи, новаторства в контексті патріотичного та комуністичного виховання. У педагогічній пресі, зокрема в журналі «Советская педагогика» (1975) з'являються статті, у яких автори Б. Ліхачов [212], Т. Шамова [429] зауважували, що «мистецтво є ідеологічною зброєю», яке повинно в повному обсязі і з максимальною ефективністю використовуватися для комуністичного виховання учнів [212, с. 37]. Отож, можна стверджувати, педагогічна майстерність учителя базувалася на ідеологічній спрямованості, так як посилювався вплив командно-адміністративної педагогіки на радянську систему освіти. Із розвитком тоталітаризму театральне мистецтво застосовувалося в цілях політичної пропаганди.

При аналізі періодичних видань знаходимо досить цікаву статтю професора В. Кан-Калика «О профессионально-творческой подготовке учителя» (1976), у

якій автор надав методичні рекомендації щодо покращення емоційно-творчої сфери діяльності вчителя.

У своїй статті В. Кан-Калик обґрунтував сутність театральної педагогіки, зокрема використання системи К. Станіславського у творчості вчителя. Педагог був переконаний, що «багато невдач на початковому етапі педагогічної діяльності вчителя пов'язані з нерозвиненістю його психофізичної природи, яка є найважливішим виразним засобом у вихованні» [161, с. 77], а також висвітлював роль емоційно-творчого самопочуття педагога в навчально-виховному процесі. До емоційно-творчого напрямку діяльності автор відносив проблеми творчого самопочуття, організацію педагогічного спілкування та імпровізацію вчителя [там само, с. 76]. В. Кан-Калик вважав, що «продуктивна діяльність учителя багато в чому залежить від його вмінь оперативно керувати своїм творчим самопочуттям» [там само, с. 78] і тому надав у своїй публікації систему вправ (тренінг) щодо розвитку психофізичного апарату, уяви, інтуїції, навичок педагогічної імпровізації, організації спілкування, постановки і вирішення комунікативних завдань. Учений обґрунтував доцільність використання комплексу вправ у педагогічній діяльності вчителя і зробив висновок: «Ці вправи вдосконалюють емоційну пам'ять, спостережливість, пластичність, увагу, емоційну чутливість комунікативних здібностей та умінь педагога, його психофізичну і емоційно-творчу природу» [там само, с. 83] (Додаток Е). На нашу думку, запропонований у рукописі В. Кан-Каликом тренінг для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів радянського періоду, який був розроблений на ідеях А. Макаренка і К. Станіславського та експериментально перевірений і упроваджений у практичну роботу зі студентами під час занять із спецсемінару «Майстерність учителя» і практикуму «Виразне читання» в Чечено-Інгушському державному університеті (1967-1975), може використовуватися і в сучасній педагогічній практиці вчителя загальноосвітніх навчальних закладів України.

З питань покращення професійної майстерності вчителя засобами театального мистецтва автори статей М. Портнов, Н. Кузин, Ф. Юрченко, М. Плохова, І. Кривонос, Б. Ігнат'єва зверталися до історико-педагогічного

досвіду, вказували на методичну роботу вчителів із предметів естетичного циклу, саме установлення міжпредметних зв'язків у процесі естетичного виховання; позакласну та позашкільну роботу, тобто на драматичні колективи, діяльність яких тісно пов'язувалася з навчанням, особливо з викладанням літератури і історії, комплексне використання мистецтв у навчально-виховному процесі [311; 194; 450; 305; 190; 149].

У 1979–1980 рр. у педагогічній пресі знаходимо підтвердження останньої думки, зокрема «комплекс мистецтв і здійснення міжпредметних зв'язків у навчальних дисциплінах художнього циклу – найважливіший фактор успішної освіти, розвитку, виховання, суттєвий резерв підвищення виховного потенціалу уроків, позакласної роботи, самостійного спілкування учнів із видами мистецтв» (Є. Квятковський) [167, с. 44]. Варто зазначити, що у постанові «Про подальше поліпшення ідеологічної, політико-виховної роботи» (1979) підкреслювалася думка щодо необхідності використання комплексного підходу в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, а саме об'єднання мистецтв у комплексі (музика, образотворче мистецтво, театр, кіно) [213; 168]. У статтях авторів В. Кан-Калика, Н. Мещерякової зауважувалося, що «застосування мистецтв у творчій, комунікативній діяльності педагога буде позитивно впливати на емоційний стан учня, його психофізичний розвиток» [163; 241].

На основі системного аналізу змісту статей часописів «Шлях освіти (Путь просвещения)», «Комуністична освіта», «Советская педагогика» та «Радянська школа» ми ознайомилися з різними аспектами розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва, однак серед проаналізованих 81 рукописів не знайшлося жодної статті, у якій чітко була б окреслена досліджувана нами проблема.

Отже, здійснений аналіз проблеми професійної майстерності педагога засобами театрального мистецтва досліджуваного періоду дає можливість зробити висновок, що це питання на шпальтах журналів розглядалося хаотично, так як інтерес до театрального мистецтва не завжди був присутній серед педагогічної громадськості. Ми віднайшли незначну кількість методичних

рекомендацій щодо покращення мовленнєвої, театральної, естетичної культури вчителів, які на нашу думку можна використовувати в сучасній педагогічній практиці вчителя.

Дослідження проблеми професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва 1920–1980 рр. буде повним, якщо ми розглянемо ще один аспект джерела інформації, зокрема педагогічні газети.

Для ґрунтовного аналізу висвітлення даної проблеми ми обрали газети «Народній учитель» (1925–1930), «За Коммунистическое Просвещение» (1931–1937), «Учительская газета» (1938–1954), «Литературная газета» (1950–1960). «Радянська освіта» (1960–1980).

На сторінках газети «Народній учитель», що видавалася щотижня і була заснована у Харкові, редактором якої був О. Шумський, ми віднайшли 6 статей де порушувалися питання художньо-творчої, мистецької діяльності педагога як сільського, так і міського.

У цих статтях «Учитель і мистецтво» (1925), «З культосвітньої роботи» (1928), «Погляди Плеханова на мистецтво» (1928), «Зворушити творчі сили низів» (1928), «Злидні дитячого театру й кіно» (1930), «Мистецький розгардіяш» (1930) підкреслювалася особлива роль учителя, а мистецтво обумовлювалося як організаційний, педагогічний, культуротворчий, культосвітний, ідеологічний чинник у подоланні неграмотності та низького рівня культури серед усіх верств населення. «Художньо-творча робота у цей період була однією з найважливіших засобів відпочинку та найкращим чинником впливу на маси з метою їхнього перевиховання в пролетарському дусі» [398; 250, с. 3; 316; 144; 147; 245].

Варто зазначити, що у зв'язку з активним промисловим та культурним зростом країни вимагалася велика кількість «нових» професійних кадрів зі сфери освіти і мистецтва. Представник сектора мистецтв Наркомосу Пшибишевський наголошував, що «нинішній стан у справі підготовки художніх кадрів викликає серйозну тривогу» [406, с. 3]. Художнє обслуговування дітей не знаходилося на належному рівні, не мало достатньо чіткого ідеологічного керівництва, а

«підготовка кадрів художньо-ідеологічного фронту не забезпечує потреби учнів» [415; 133; 97].

Як у галузі мистецтва, так і в освіті не вистачало кваліфікаційних спеціалістів. На шпальтах газети «За Коммунистическое Просвещение» (1931) у доповіді Алексінського зазначалося, що «педагогічну майстерність треба удосконалювати шляхом підвищення професійної кваліфікації та перепідготовки в контексті комуністичної ідеології» [6, с. 3]. Ми бачимо, що уся художньо-творча діяльність учителя була заідеологізованою, а театральне мистецтво займало позицію другорядності.

Однак, надалі ми зустрічаємо статті директора Московського театру для дітей Н. Сац «Детский театр и школа» (1935), вчительки Горьківської зразкової школи С. Вагіної «Внимание художественному воспитанию» (1935), у яких автори акцентували увагу на тому, як за допомогою дитячого театру виховати в радянських учнів любов до школи, повагу до вчителів, бажання боротися за якість навчання, культуру, дисципліну, покращити художню самодіяльність [351]. С. Вагіна зауважувала на важливості використання театрального мистецтва в навчально-виховному процесі школи, так як «художня робота грає велику роль, вона дає можливість учню краще сприймати дійсність, поширювати його розумовий світогляд, виявляти творчі обдарування, а іноді і талант» [56].

З'являються ряд статей, які висвітлюють питання акторських здібностей, творчої ініціативи і культури мови вчителя як одних із показників його професійної майстерності. Професор Б. Нейман у публікації «Культура речи ещё слаба» (1937) акцентував увагу на некомпетентності вчителя, зокрема у мистецтві слова [264]. У статті студента Лубенського учительського інституту М. Ткаченка «Искусство речи учителя» (1937) висвітлювалася проблема недосконалості викладання вчителем предметів із музики, співу, малювання, тому що в педагогічних вузах не давалися елементарні знання «з музики, театрального мистецтва, управління хоровими гуртками». Він підкреслив: «Учитель повинен не тільки керувати самодіяльним гуртком, але й уміти співати, грати на будь-якому народному інструменті, виконувати ролі у драмгуртку» [404, с. 2].

Наступні статті, що були надруковані у 1937 р. (С. Антонюк «Широко распространить опыт передовых педагогов», Р. Суксов «Вечер творческой инициативы», «Художественная самодеятельность детей», «Смотр детской художественной самодеятельности») [17; 376; 418; 363] розкривали роль передового, зразкового досвіду вчителів у навчальному процесі. Вчителі брали активну участь у художній самодіяльності, саме грали на гармоніці, співали колгоспні частівки, російські пісні, декламували вірші. Зростала кількість гуртків дитячої художньої самодіяльності та творчості.

У статті, опублікованій в «Учительской газете», яка була заснована у Москві 1924 року як орган Міністерства освіти СРСР і ЦК профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових закладів та видавалася кількома номерами щомісяця, у 1938 р. знаходимо критичні відгуки вчителів середньої школи ім. Кірова м. Сталінабада (Залужська, Лебедєва, Клишевич, Зайцев, Шперлінг, Сансєвич) щодо недостатнього відвідування ними театрів. «У вільний час педагоги полишені на самих себе. Колективне відвідування театрів практикується тільки по великих святах – у річницю Жовтня, 1 травня. Решту часу ми забуті. Погано, що в Сталінабаді немає Будинку вчителя, а й можливості організувати художньо-самодіяльні гуртки. Зокрема, бажаючих займатися в цих гуртках дуже багато» [332, с. 3].

Педагогічна майстерність учителя засобами театрального мистецтва залишалася на низькому рівні, саме існував розрив між предметами художнього циклу і методикою їх викладання в школі [409]. Загальноосвітні навчальні заклади майже не поєднували свою роботу з театрами. Так, автор статті «Театр юного зрителя и школа» І. Островський стверджував, що школа і вчительство залишалися осторонь від театрів юного глядача та не прагнули мати з ними тісного взаємозв'язку [280, с. 4].

Однак у 1940 р. зростала прихильність як учнів, так і вчителів до гурткової роботи. Актуальним на той час залишалася позакласна та позашкільна робота, зокрема художня творчість учнів. У більшості публікацій професійна майстерність учителя ЗНЗ засобами театрального мистецтва зводилася до

проведення олімпіад дитячої творчості та організації драматичних гуртків. Так, у статті замісник Наркома освіти і депутат Верховної Ради РСФСР М. Саричевої вказувалося, що масова художня дитяча самодіяльність розгорнулася надзвичайно широко. Інтерес дітей до художньої самодіяльності великий. Основна форма її – гуртки. Майже немає в республіці шкіл, де б не існувало масових художніх гуртків. У деяких школах робота ця проводиться систематично та зразково [350]. Знову ж таки увесь художній процес у школі тримався на ініціативі вчителів. У цьому допомагали комсомольські організації. Наприклад, «група комсомольців вирішила організувати драматичний гурток. Вони прийшли у вихідний день у школу і змайстрували невеликий поміст-сцену. Старання комсомольців підтримував учитель Мічурін. Він же допоміг керівнику гуртка вибрати і підготувати п'єсу» [420].

Велику допомогу вчителю у вихованні учнів надавав шкільний театр. Змістовний аналіз статей вчителя 1-ї спеціальної школи м. Москви Б. Найдьонова «Школьный театр» (1940), Н. Леонтьєвої, М. Томіліної «Сохраните школьный театр» (1940) свідчить, що шкільні театри не завжди мали підтримку з боку Наркомпроса, районних відділів народної освіти, Інститутів удосконалення вчителів та знаходилися у скрутному економічному становищі. Стосовно цього автори критично ставилися до такого відношення щодо шкільних театрів: «Ми вважаємо за необхідне заявити про свій рішучий протест проти такого неправильного ставлення до колективу акторів-ентузіастів, які уже багато років чесно і плідно працюють у московських школах. Треба негайно створити всі умови для роботи театру» [258; 208].

На шпальтах «Учительской газети» професійна майстерність учителя висвітлювалася в контексті досвіду А. Макаренка, його педагогічної творчості щодо пошуку ефективних засобів, методів та прийомів виховання [340; 96; 399]. Так, науковий співробітник Державного науково-дослідного інституту шкіл м. Москви М. Данілов у статті «Личное творчество педагога» дав поради та зробив висновки, зокрема «кожен учитель зможе багато чого взяти з праць Макаренка для збагачення своєї особистої педагогічної творчості, а особливо важливо, щоб

досвід видатного педагога вивчали студенти педагогічних навчальних закладів. Педагогічна творчість є, мабуть, найбільш універсальним засобом, однаково важливим як для роботи в спеціальних виправно-виховних установах, так і в масовій загальноосвітній школі» [96].

У наступних публікаціях «Культура речи учителя», Д. Барамзіна «Насущные вопросы художественного воспитания детей» [196; 26] знаходимо критику роботи Наркомпросу, педагогічних вузів, які не займалися художнім вихованням майбутніх учителів. Д. Барамзін зауважив, що «Наркомпрос за останні роки не розробив жодного методичного матеріалу, документа з питань художнього виховання дітей. Школам надано вирішувати ці питання як їм заманеться. Будинки художнього виховання дітей – єдині організації, що випускають методичні матеріали. Але те, що вони роблять, є краплею в морі», «органи народної освіти і позашкільні установи, на жаль, нічого не роблять, не залучають широкі маси працівників мистецтв на допомогу школі [26, с. 2]. Непрофесійність серед учителів, неуважне їх ставлення до театрального мистецтва, а також до своєї мови, розвитку художнього смаку і культури учнів негативно впливало на художньо-творчий процес у школі. Однак були винятки, коли наприклад, «у драматичному гуртку 35-ї середньої школи м. Хабаровська ставилася п'єса Бехтерева і Розумовського «Полководець Суворов». Вона була складна для постановки в школі. Але, керівник гуртка Мостовець поставився відповідально до цієї роботи. Він разом з учнями опрацьовував цю п'єсу, довго репетирував, ретельно, вдумуючись у кожен рису характеру героїв. Годинами сидів над художніми матеріалами, томами енциклопедії, історичними довідками» [там само].

З аналізу газетних публікацій ми бачимо, що професійна майстерність учителя засобами театрального мистецтва досліджуваного періоду насамперед залежала від його педагогічної освіти щодо мистецтв, творчої ініціативи та художнього виховання. Підтвердженням цього висновку є досить слушне зауваження громадської думки у статті «За учителя-мастера, педагога-творця!» (1940): «...театр є важливим засобом, який повинен використовуватися педагогом

для неухильного підвищення свого культурного рівня, розширення духовного кругозору, вдосконалення своєї педагогічної майстерності» [134].

За період 1941-1945 рр. на сторінках «Учительской газети» ми віднайшли 6 статей: «Русские люди» в постановке школьного драмкружка» (1943), «Смотр художественной самодеятельности» (1943), Я. Піліповський «В женской школе» (1944), «Из педагогического опыта» (1944), «Профессиональная честь советского учителя» (1944), А. Борисов «Об играх в школе» (1944) [348; 364; 298; 152; 326; 44], де порушувалися питання фізичного, патріотичного, морального, естетичного, художнього виховання учнів, підвищення кваліфікації педагогів, «учитися, вчитись і ще раз учитися вчителям» [326], а також шкільної художньої самодіяльності, драматичних гуртків, у яких учителі брали активну участь.

Варто зазначити, що проблема художнього виховання як учнів, так і вчителів та удосконалення їх педагогічної майстерності, набирала активного вирішення з боку Академії педагогічних наук та Наркомпросу РСФСР. Зокрема, 24-25 січня 1946 року у Московському Будинку вчених відбулася наукова сесія АПН РСФСР з художнього виховання учнів. На цій сесії виступив із доповіддю президент Академії педагогічних наук, народний комісар освіти РСФСР академік В. П. Потьомкін, де підкреслював «першорядне значення художнього виховання для всебічного розвитку особистості дитини, зміцнення його творчих здібностей та ініціативи», «художнє виховання є одним із засобів подолання формалізму в навчанні» [262, с. 3]. У статтях за 1946 р. спостерігається тенденція удосконалення майстерності вчителя, культури його педагогічної праці, самоосвіти щодо художнього виховання задля покращення навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи [262; 401]. На жаль, формалізм у навчанні і художньому вихованні, як був так і залишався надалі.

У наступних номерах часопису з'являються статті «Эстетическое воспитание учащейся молодёжи» (1948), вчительки 12-ї середньої школи м. Калініна З. Сергеева-Піняєва «Беседы об искусстве» (1948), вчителя 77-ї сормовської середньої школи ім. Хмелева В. Лазарева «Встречи школьников с артистами МХАТ» (1948), у яких автори зауважували, що викладання предметів художньо-

естетичного циклу залишалося на низькому рівні, а саме: «Міністерство освіти і відділи народної освіти дуже мало роблять для того, щоб належним чином викладалися в школах такі предмети, як спів, малювання, які тісно пов'язуються з естетичним вихованням учнів», і тому треба ознайомлювати як учнів, так і вчителів з діяльністю МХАТ (Московський Художній академічний театр), К. Станіславського і видатних діячів радянського мистецтва [125; 354; 202]. Отож, ми бачимо, що проблема професійної майстерності вчителя загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва висвітлювалася на шпальтах газет досліджуваного періоду в контексті художнього, естетичного, морального, комуністичного виховання та покращення навчального процесу.

Зокрема, досліджувана нами проблема з кожним роком усе більше зацікавлювала педагогічну громадськість. У статтях «Клуб свердловских учителей», «Претензии руководителя кружка», «Коллектив повышает своё мастерство», «Культура речи учителя» [299; 178; 347; 449] розкрито значення клубу вчителів, де вони «обмінювалися досвідом, займалися в гуртках художньої самодіяльності» [299]. У Будинку вчителя «організовувалися вечори відпочинку, літературні вечори, драматичні колективи», наприклад, «драматичний колектив м. Свердловська (керівник М. Наумов) підготував кілька вистав і п'єс О. Горького «Последние», В. Собко «За вторым фронтом» та показував задля культурно-просвітнього зросту педагогів» [там само, с. 1].

У школах функціонували різні гуртки: драматичні, літературні, історичні, біологічні тощо. Робота гуртків мала величезне навчально-виховне значення. Однак автор статті «Претензии руководителя кружка» (1950) П. Ковешніков зауважував, що «гуртківська робота досі ніким не керується, проводиться найчастіше на низькому рівні» [178, с. 2].

У пояснювальній записці до програми драматичних гуртків Інституту художнього виховання дітей при Академії педагогічних наук РСФСР сказано, що заняття в драматичному гуртку підвищують загальну культуру і рівень естетичного виховання учнів, правильність і виразність мови, розвиток творчої уяви і смаку. Але на практиці у школах драматичними гуртками керували вчителі,

абсолютно не знайомі ні з технікою виразного читання, ні з елементарним поняттям про театральне мистецтво. Вони не мали навчально-методичних посібників щодо творчої роботи з учнями в шкільному драматичному гуртку. Ці професійні недоліки вчителів негативно впливали на їхній розвиток педагогічної майстерності [178].

Надалі, у наступних публікаціях діляться своїм досвідом учителі та директори шкіл щодо вирішення проблеми естетичного виховання учнів засобами театрального мистецтва [367; 2]. Так, у статті «Театр и школа» (1952) вчителька 325-ї семирічної школи м. Ленінграду І. Абугова зазначала, що «театр формує комуністичну свідомість молоді, розвиває їх естетичне почуття», ознайомлення учнів із мистецтвом (музичним, хореографічним, театральним) сприятливо позначається на всьому формуванні їх внутрішнього світу [2, с. 3]. Вартує на увагу стаття Н. Гернет «Театр юного зрителя» (1952), у якій автор висвітлює виховне значення театру («ТЮЗ – театр юного зрителя»), зокрема «комуністичне виховання засобами мистецтва» [80]. Засновниками цього театру в 1922 р. у м. Ленінграді були педагоги О. Брянцев, Л. Макарьєв, М. Бахтін. Тісний взаємозв'язок акторів, режисерів, педагогів театру зі вчителями школи впливав на ставлення учнів до театру. Таким чином, проблема педагогічної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва розглядалася на сторінках даної статті у контексті співпраці театру зі школою.

Співпрацю ми навіть бачимо у написанні статті артистки А. Мравіної та вчителя П. Карука «Драмкружок младших школьников» [254]. Автори наголошували на тому: «...керують шкільними драматичними гуртками люди некомпетентні в цій сфері, які не заглиблюються в її цілі. Такі «керівники» вважають, що в драматичному гуртку повинні бути лише розваги, але вони забувають, а може і не знають, що керівництво драмгуртком – виховна робота» [там само, с. 3].

Стурбованість як працівників шкіл, так і театру щодо театральної самодіяльності школярів простежується на сторінках зазначеної газети. У статті наукового співробітника Інституту художнього виховання дітей АПН РСФСР

В. Ширяєвої «О школьном театре» [445] обумовлено виховне значення шкільного театру. У цій статті автор використала цитату керівника театрального гуртка вчительки Н. Круглової: «діяльність учнів у театральному гуртку впливає на розумовий і моральний розвиток, допомагає їм добре вчитися» [там само, с. 4] та зауважила, що «у деяких школах усе ще існує недооцінка виховного значення вистав учнів, немає належної уваги директорів, усіх учителів щодо шкільної сцени» [там само].

У наступних статтях професійна майстерність учителя схарактеризована в контексті ідеологічного, патріотичного, комуністичного виховання учнів. У статті Б. Сіманкова «Идейный рост и мастерство учителя» [357] наголошувалося на подальшому підвищенні ідейно-політичної підготовки та педагогічної кваліфікації, зокрема ідейно-теоретичного рівня вчителя, так як це «прямий шлях до педагогічної майстерності, до поліпшення навчально-виховної роботи школи» [там само, с. 2].

На шпальтах зазначеної газети у 1954 р. кількість публікацій, присвячених проблемі професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва, збільшилася до десяти.

Основна частина статей висвітлює питання співпраці театрів юного глядача зі школами, досвіду передових учителів-практиків та директорів середніх шкіл щодо художньої самодіяльності, зокрема театральної, та її репертуару (ідеологічно-комуністичного, виховного характеру) у шкільних драматичних гуртках, психологічних особливостей учнів, розвитку їх естетичного світогляду й смаку, мистецтва художнього слова («Дружба театра и школы», Ю. Шаров «Лицо детского театра», М. Сідоров «Мастера художественной самодеятельности», Є. Захарова «Развивать эстетические вкусы учащихся», М. Кієвська «Сила художественного слова», К. Богданович «Настольный театр») [113; 433; 356; 142; 170; 41]. У статтях розкриті аспекти покращення професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва в позакласній та позашкільній роботі. При театрах юного глядача організовувалися педагогічні колективи. Вони

прослуховували лекції щодо театрального мистецтва, які відбувалися в дитячому театрі, а потім втілювали їх на практиці у школі [365].

В інших статтях було проаналізовано культурно-освітнє значення вчительських клубів у покращенні педагогічної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва [266; 191; 179].

У процесі наукового дослідження ми проаналізували 44 статті на сторінках «Учительской газеты». Однак, методичних рекомендацій або порад щодо покращення професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва нами не виявлено.

Варто розглянути «Литературную газету» досліджуваного періоду, редактором якої був відомий письменник К. Сімонов. На шпальтах газети у 1950–1960 рр. ми віднайшли достатньо мало статей (10 публікацій), що стосуються нашої проблеми.

У статтях «Об авторитете учителя и детском коллективе», Ф. Вігдорової «Драгоценное наследство» [273; 63] розкривалися питання авторитету у професійній діяльності вчителя та роль педагогічних принципів А. Макаренка в навчально-виховному процесі школи. Подібну думку ми зустрічаємо у публікації «Макаренко – наш современник» [226], де зауважувалося, що «кращі вчителі школи, шукаючи нових шляхів удосконалення педагогічного процесу, зверталися до спадщини А. Макаренка, який здійснив цінний внесок у теорію і практику комуністичного виховання» [там само, с. 2].

У наступних статтях актуальність ідей А. Макаренка простежувалася досить часто. У публікаціях Т. Леонтьєвої «О педагогике сегодняшнего дня», М. Мощанського «За «педагогическую технику» [208; 253] обумовлювалися «педагогічна техніка» (А. Макаренко), досвід учителів та директорів радянських середніх шкіл, які вибудовували свою педагогічну майстерність на принципах, прийомах та методах видатного педагога. У статті І. Бошко «Учителя и ученики» [46] акцентувалася увага на майстерності вчителя, його естетичному зовнішньому вигляді та внутрішній моральній красі і людській гідності, на мистецтві виховання, педагогічному такті, авторитеті.

Питання естетичного смаку, почуття учнів засобами мистецтва проаналізовано у статті «Воспитывать художественный вкус» [71]. У цій публікації висвітлювалася проблема недосконалості естетичного виховання у школі, зауважувалося, що «навіть на уроках літератури не використовувалися засоби мистецтва», «у старших класах не було уроків співу, малювання, музики», «в багатьох учнів немає елементарного поняття щодо мистецької галузі». Причинами такого становища у школі є невідповідність майбутніх учителів, так як вони у педагогічних інститутах не отримували навиків правильного розуміння живопису, скульптури, графіки, музики тощо» [там само, с. 2].

Подібну думку ми зустрічаємо у статті вчителя 2-ї середньої школи Бердська Новосибірської області В. Єрмоліна «О художественном воспитании в школе» [121]. Автор зазначав: «...школа у своїй практичній роботі, на жаль, приділяє досить мало уваги естетичному вихованню учнів. У шкільних програмах це питання майже не розглядалося. Вчителя шкіл конкретних методичних вказівок не отримували, а майбутні вчителі були «далекі від мистецтва», не мали ані теоретичних, ані практичних знань з цієї галузі» [там само, с. 4].

На шпальтах «Литературной газеты» з огляду статті «Учить ребят рисовать» [410] ми бачимо, що проблема педагогічної майстерності вчителя обумовлювалася в контексті художньо-естетичного виховання. Знову ж таки зауважувалося на некомпетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів у сфері мистецтва та на підготовці кваліфікаційних кадрів щодо малювання, музики, співу, креслення тощо.

У публікації Л. Ковальової «Воспитание чувств» (1958) [174] обумовлювався стан естетичного виховання у школі. Авторка зауважувала, що «уроки співу в тому вигляді, у якому вони існують дотепер, не розкривають перед дітьми світу музики. Слухання музики в програмі відведено незначне місце. Уроки малювання теж переслідують не стільки естетичні, скільки утилітарні цілі: навчити тримати олівець, лінійку, циркуль ... Ні вчителю малювання, ні вчителю співу не спаде на думку виховувати учнів за допомоги мистецтва – вчити їх любити музику, картини, скульптуру, живопис! Навіть якби вони хотіли це зробити, їм не

вистачило б часу, тому що на спів і малювання відведено по одній годині на тиждень» [там само, с. 2].

У цілому, на шпальтах «Литературной газеты», як і на сторінках попередніх газет досліджуваного періоду, висвітлювалися питання непрофесійності вчителів щодо мистецтва, зокрема театрального, низького рівня художньо-естетичного виховання як учнів, так і вчителів.

На території УРСР на той час єдиною педагогічною газетою була «Радянська освіта», що виходила у Києві двічі на тиждень з 1940 року. На сторінках цієї газети містилися матеріали з питань навчання і комуністичного виховання в навчальних закладах УРСР усіх типів.

Принагідно зазначимо, що ми проаналізували газету «Радянська освіта» починаючи з 1960 р., яка у цей період друкувалася як орган міністерств: освіти УРСР, вищої і середньої спеціальної освіти УРСР, Республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових установ УРСР. Ця газета є достатньо корисною для ґрунтовного дослідження нами проблеми щодо професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва.

У газеті «Радянська освіта» (1960–1980) віднайшли 59 статей та зробили висновок, що кількість публікацій збільшилася, так як цей період характеризувався посиленою увагою радянської влади до театрального мистецтва як чинника комуністичної моралі та естетичного виховання, починаючи з «хрущовської відлиги».

Зокрема, у статті «Виховуємо свідомих будівників комуністичного суспільства» [66] схарактеризована доцільність використання мистецтва у класній, позакласній та позашкільній роботі школи, а також естетичне виховання учнів у контексті комуністичних догм. У публікаціях П. Уховської, О. Руська «Розвивати творчі шукання» [408], І. Доброї «Велика сила мистецтва» [111] акцентувалася увага на творчій діяльності вчителів, саме «шуканні різноманітних, емоційних, яскравих засобів для виховання молоді в дусі ленінізму, невтомних бійців за перемогу світлого комуністичного майбутнього» [408, с. 3.]. Вчителька середньої школи № 17 м. Краматорська І. Добрая зауважувала, що «мистецтво

впливає на різні сторони людської особистості: інтелект, почуття, волю. Воно є важливим засобом комуністичного виховання, формування світогляду, ідеалів, рис характеру учнівської молоді. Естетичне виховання немислиме без знайомства учнів із кращими творами мистецтва та скарбницею народної творчості. На уроках і в позакласній роботі слід виховувати у школярів уміння розуміти красиве, любов до творів мистецтва» [111, с. 3].

Задля покращення художньо-естетичного виховання влаштовувалися традиційні шкільні, районні, міські та обласні огляди художньої самодіяльності учнів шкіл Української РСР. Мета оглядів була присвячена допомозі творчому зростанню самодіяльних колективів, виявленню кращих виконавців та керівників дитячої художньої самодіяльності, забезпеченню її масовим розвитком, підвищенню ідейного і художнього рівня, поліпшенню репертуару та виконавської майстерності. Посилювався взаємозв'язок шкіл із театрами [303; 368; 277]. Так, у статті «Підносити художнє виховання учнів» [303] розкривалося виховне значення позакласної роботи в школі, саме засобами мистецтва, а також зауважувалося на тому, що: «Поряд із посиленням уваги до викладання таких навчальних предметів, як література, музика і співи, малювання, фізична культура, усе ширше розгортається позакласна художньо-виховна робота в школах – у хорових гуртках, гуртках художнього читання, драматичного, хореографічного, образотворчого та прикладного мистецтва» [там само, с. 1]. Співпраця театрів зі школами була досить актуальною. Актори Харківського, Київського театру юного глядача систематично зустрічалися з глядачами безпосередньо в школах, вели бесіди про театр, показували уривки з вистав, брали участь у шкільних вечорах, і тим самим ознайомлювали як учнів, так і вчителів з театральним мистецтвом [277; 307]. «Театри юнацької творчості Полтавського палацу піонерів був також хорошим помічником шкіл у вихованні дітей», – зазначав Юр. Ягнич [453].

У цей час посилювався інтерес учителів до художньої самодіяльності. Проблема професійної майстерності вчителя ЗНЗ засобами театрального мистецтва розглядалася у цій газеті даного періоду, саме з кута зору вирішення її

через художню самодіяльність. Педагоги брали активну участь у різноманітних концертах при театрах. У статті П. Єромицького «На сцені – вчителі Києва» [124] проаналізована художня самодіяльність учителів шкіл м. Києва, яка допомагала їм у навчально-виховній, пропагандистській роботі щодо мистецтва серед учнівської молоді.

При Будинку культури Чигиринського району Черкаської області організовувалися різноманітні гуртки художньої самодіяльності, зокрема учительський драматичний гурток, яким керував на той час директор школи тов. Германенко. Він поставив п'єсу «Шельменко-денщик» Г. Квітки-Основ'яненка. У цій п'єсі майстерно виконували свої ролі вчителі Терещенко, Гулак, Нікуліна, Лабунько, Фауре [92]. У місті Котовську Одеської області працював самодіяльний музично-драматичний театр, у якому налічувалося 158 учасників, у тому числі 62 вчителі міських шкіл. Ними була підготовлена музично-літературна композиція «Золота колгоспна осінь», де оспівувалися героїчні будні трудівників Котовського району [400]. У Грушецькій середній школі Кам'янець-Подільського району Хмельницької області вчителі створили самодіяльний вчительський театр. До репертуару входили драми Кропивницького «Дай серцю волю, заведе в неволю», Тогобочного «Мати-наймичка», комедії Суптелі «Шумить Дніпро», Корнієнка «Солов'ї співають навесні тощо» [405].

Однак не в усіх школах та позашкільних закладах України досліджуваного періоду художня самодіяльність знаходилася на належному рівні. «В ряді шкільних колективів ще не приділяється належна увага розвиткові художньої самодіяльності. Ось, наприклад, у місті Хмельницькому є багато музично обдарованих учителів, які своїми виступами в різних художніх жанрах могли б збагатити мистецьку майстерність працівників освіти. Та вони чомусь не беруть участі в художній самодіяльності. Винен у цьому насамперед голова міського комітету профспілки тов. Лупійчук. Мало допомагають розвиткові художньої самодіяльності і деякі райкоми профспілки працівників освіти, а обком профспілки недостатньо контролює їх у цій справі» зауважував голова Хмельницького обкому профспілки працівників освіти, вищої школи і наукових

установ Г. Горільченко у статті «Наша художня самодіяльність» [86, с. 4].

Варто зазначити, що на шпальтах «Радянської освіти» проблема професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва даного періоду висвітлювалася в різних аспектах, зокрема «підвищувати педагогічну майстерність шляхом самоосвіти, саме оволодівати найновішими досягненнями радянської педагогіки, психології, запозичати досвід кращих учителів, поєднувати навчання з суспільно корисною роботою по пропаганді музичного, театрального і образотворчого мистецтва серед трудящих, покращувати усну мову учнів та мовну культуру вчителя, розвивати творче мислення учнів, їх самостійну діяльність, творчу уяву, виховувати любов до красивого у дитини, а й вміти створювати красиве» [238] (міністр освіти УРСР І. Білодід «Висока педагогічна майстерність – основа успіху», заступник міністра культури УРСР Г. Шаблій «Краще готувати мистецьку молодь», член-кореспондент Академії наук УРСР В. Дашкевич «За культуру рідної мови», кандидат педагогічних наук В. Помагайба «Навчання – творчий процес», учитель 98-ї школи м. Києва Н. Матвійчук «Людині не можна без красивого») [36; 427; 100; 309; 238].

У публікаціях «Школа і художня культура», «Ключ до майстерності», «Тільки творчий підхід!», «Радість творчої праці», «Головне – майстерність учителя», «Мова вчителя» та «Культура мови учителя» [106; 171; 288; 156; 268; 249; 251] питання педагогічної майстерності вчителя розглядалося як творчий підхід до проведення уроку, розкрито виховне значення образотворчого та музичного мистецтва у розвитку художніх смаків учнів, мистецтва спілкування педагога, його мовленнєвої культури. У статтях висвітлювався творчий досвід окремих учителів Полтавської, Чернігівської, Кіровоградської області (І. Андрущенко, Г. Савченко, М. Масловська, Р. Максименко). Але, знову ж таки, зустрічаємо критичні відгуки педагогічної громадськості щодо незадовільного використання мистецтва у навчально-виховному процесі школи, зокрема розвитку художньої культури, так як «предмет малювання в багатьох школах був додатком до розкладу уроків», а то і зовсім скорочувалися часи на цей предмет [106; 446].

У статті професора О. Раєвського, аспіранта О. Ткаченка «І художник, і

мислитель, і практик» [330] знаходимо критику роботи педагога та школи, що не враховували у своїй практиці доцільність скеровувати свої зусилля на розвиток практичного, художнього та наукового мислення учнів.

У наступній статті також обумовлювався досвід учителів щодо використання мистецтв (музичного, образотворчого, хореографічного, театрального) у навчально-виховному процесі школи та виховання в учнів любові до театрального мистецтва [204]. Так, наприклад, «захоплені сценічним мистецтвом дев'ятикласники Володимир і Валерій Лукови разом із товаришами створили у школі комсомольський театр. Юні «артисти» вивчали спадщину К. Станіславського, ставили спектаклі за творами російських класиків і сучасних радянських драматургів, а також відвідували спектаклі МХАТ (Московський художній академічний театр), учились акторській майстерності [там само, с. 4].

З'являються публікації, де висвітлювався досвід окремих учителів з іноземної мови, що використовували на уроці та у позакласній роботі інсценізації, ігри, діалоги, пісні і вірші іноземною мовою для закріплення знань учнів, які були одержані під час уроків [64; 110; 343; 256]. Досвід учителів російської та української літератури щодо творчого підходу до застосування видів мистецтва на уроці та покращення форм, методів і прийомів використання творів живопису, музики, художньої літератури у навчально-виховному процесі розкривається у статтях В. Бова «Творчий урок», Л. Черкашиної «Майстерність», Н. Чедія «Живопис на уроках мови», С. Векслер «Уроки творчості» [40; 424; 421; 61]. Автор статті «Математика й ... естетика» І. Кушнір наголошував на тому, що: «Естетичність і емоційність уроків математики залежать від індивідуальних якостей вчителя, його настрою, «емоційної обдарованості», педагогічного артистизму» [200, с. 3]

Питанням педагогічної майстерності вчителя присвячені статті Г. Раченка [331], П. Зеленгура [146], Є. Дацюка [99], у яких майстерність учителів схарактеризована в контексті педагогічної творчості, саме в «шуканні найефективніших прийомів та методів навчально-виховної роботи», зокрема у використанні елементів гри, тобто імпровізації, не тільки в позакласних заходах, а

й на уроці.

Надалі ми зустрічаємо ряд статей В. Сухомлинського [389; 393; 394], де автор надав поради щодо покращення педагогічної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва: притримуватися вчителю спокійного тону у спілкуванні з учнями; використання гри у процесі навчання; звертати увагу вчителів на його інтонаційне забарвлення слова; розвивати педагогічну творчість; художнє та образне мислення учнів.

На шпальтах даної газети питання професійної майстерності вчителя автори І. Євсєєв [123], В. Дашкевич [101], В. Пугач [328], М. Ярмаченко [456] розглядали посилаючись на творчий досвід А. Макаренка, В. Сухомлинського, І. Синиці, зокрема на їх інтелектуальність у мистецтві слова і педагогічному такті.

У статті «Чарівна паличка казкаря» директор Павлівської середньої школи ім. В. О. Сухомлинського Кіровоградської області Г. Настасьєв [260] проблему професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва висвітлював в контексті передового досвіду Василя Олександровича. Автор зауважував: «Використовуючи разом з учителями у педагогічній практиці літературну спадщину видатного педагога, тобто багато оповідань і казок, ми їх склали з учнями на уроці та позакласний час за стислим сюжетом на задану тему, а надалі інсценізували» [там само, с. 3].

Варто зазначити, що на сторінках даної газети цього періоду посилювався інтерес педагогічного громадськості до естетичного виховання учнів засобами мистецтва. Однак, у педагогічній практиці вчителів була присутня як активність, так і пасивність щодо останнього. Так, у статті М. Гузійчука «Наснажувати естетично» вказується, що «педагогічні колективи шкіл та працівники позашкільних установ повільно перебудовують свою роботу в цій галузі, не добиваються, щоб естетичне виховання стало органічною складовою частиною всієї навчально-виховної роботи» [91, с. 4].

Поставало питання формування позитивних емоцій учнів засобами мистецтва на уроці, зокрема використання елементів театрального мистецтва не тільки на уроках гуманітарного, а й природничо-математичного циклу [359; 282].

Як уже зазначалося у статтях вище, педагоги постійно шукали нових, творчих методів, прийомів та засобів виховання учнів, удосконалювали майстерність, використовували у своїй педагогічній діяльності в комплексі мистецтва (музичне, образотворче), але театральне мистецтво, як завжди залишалося поза увагою вчителів, або трималося на ініціативі педагогів-митців, а також на допомозі театрів [65; 413; 297; 139]. Так, у публікації С. Сергеева «Почин театру» зауважувалося, що «артисти цікавилися шкільною художньою самодіяльністю, переглядали вистави учнівських драмгуртків, давали творчі поради юним аматорам» [355].

Виховання почуттів, активна участь позитивних емоцій у засвоєнні світоглядних знань – це важливі питання, що хвилювали вчителів у радянський період. Наприклад, учитель Гологірської десятирічки у Львівщині Б. Пилат наголошував, що «на жаль, цілий ряд компонентів психології сприймання явищ мистецтва ще не вивчені, не узагальнені» [296]. На думку автора, введення курсу «Основи естетики» у навчальний процес, хоча б факультативно, вирішить проблему естетичного виховання школярів засобами мистецтва, зокрема театральним. Якщо вчитель володіє основами театрального мистецтва, то і учень також буде мати зацікавлення до нього.

Таким чином, текстовий аналіз публікацій на сторінках «Радянської освіти» дає змогу зробити висновок, що проблема професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва була предметом постійної уваги так, як посилювалася увага з боку влади та педагогічної громадськості щодо всебічного розвитку учнів, тобто їх комуністичного, естетичного, духовного, морального та трудового виховання.

Отже, як показав аналіз журналів «Шлях освіти (Путь просвещения)», «Комуністична освіта», «Советская педагогика», «Радянська школа» та газет «Народній учитель», «За Коммунистическое Просвещение», «Учительская газета», «Литературная газета», «Радянська освіта» досліджуваного періоду, проблема професійної майстерності вчителів ЗНЗ засобами театрального мистецтва була актуальною упродовж 1920-1980 рр. Про це свідчить кількість

статей у педагогічній пресі – 81 журналів, 132 газети. У загальному ми проаналізували *213 публікацій*. Тематика статей щодо проблеми, то вона майже подібна, що в журналах та газетах. Однак, на відміну від публікацій у журналах, статті у газетах висвітлювали проблему покращення професійної майстерності вчителя в контексті художньої самодіяльності, саме учительських театрів, драмгуртків. У цілому, аналіз статей на шпальтах педагогічних журналів і газет засвідчив, що вчителі постійно шукали шляхи вирішення проблеми педагогічної майстерності, тобто удосконалення її до рівня професіоналізму.

3.2. Екстраполяція досвіду професійної майстерності вчителів ЗНЗ засобами театрального мистецтва в сучасну вітчизняну школу

Досвід використання театрального мистецтва як засобу удосконалення професійної майстерності вчителя, пройшов вікову еволюцію, але не втратив своєї актуальності. Нового соціокультурного значення цей досвід набуває у наш час, коли проблема застосування театрального мистецтва в навчально-виховному процесі стає провідною для сучасної педагогічної думки та практики.

Результати наукового дослідження дають підстави стверджувати, що використання в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах України досвіду професійної майстерності вчителів ЗНЗ засобами театрального мистецтва (1920-1980 рр.) надасть можливість учителям покращити навчально-виховний та художньо-творчий процес у сучасних загальноосвітніх школах.

Ефективність творчого процесу в сучасній школі буде залежати від застосування передового досвіду вчителів радянської школи та їх цінних порад чи ідей покращення професійної майстерності педагога засобами театрального мистецтва досліджуваному періоду.

Варто зауважити, що крім цінних порад та ідей були й недоліки у професійній діяльності вчителя, які ми віднайшли у результаті аналізу архівних документів, матеріалів і педагогічної преси 1920–1980 рр., ними були: домінанта комуністичної ідеології, ігнорування дитячої психології, художньо-естетичного

виховання учнів, професійна некомпетентність у сфері театрального мистецтва, формалізм у навчанні і художньому вихованні.

Однак, цим недолікам є виправдання, саме професійна майстерність учителя ЗНЗ засобами театрального мистецтва досліджуваного періоду залежала від суспільно-політичних та економічних умов у державі, а також на неї впливала некомпетентність викладачів педагогічних вузів у галузі мистецтв, відсутність методичної літератури з питань художнього виховання учнів, байдужість Наркомосу, Міністерства освіти та органів народної освіти, міських, районних комітетів профспілок щодо театрального мистецтва.

Зазначимо, байдужість до театрального мистецтва приводить до духовної деградації учнівської молоді. Ми живемо у стані нестабільності, прагматичності, раціоналізму, відчуження людини одна від одної та поглиблення самотності і тому, саме театральне мистецтво може допомогти у професійній майстерності вчителя подолати цей стан, зокрема спрямувати учня на життєву самореалізацію у цьому мінливому світі.

Використання досвіду професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва зазначеного періоду у сучасних умовах загальноосвітньої школи є доцільне і буде сприяти розвиткові духовної, морально-етичної, естетичної, художньої та мовленнєвої культури учнів.

Слід підкреслити, позитивні моменти у педагогічній практиці вчителя щодо застосування театрального мистецтва задля покращення професійної майстерності у 1920–1980 рр.:

1. Організація шкільних самодіяльних учительських театрів, драмгуртків та активна участь у них (акторами, режисерами, керівниками).
2. Керування шкільною художньою самодіяльністю, зокрема літературними, хоровими, образотворчими, драматичними гуртками.
3. Взаємозв'язок та співпраця вчителів шкіл із театральними педагогами, акторами, режисерами театрів (ТЮГ, МХАТ та ін.).
4. Творча ініціатива та самоосвіта вчителів щодо театрального мистецтва.

5. Використання у навчально-виховному процесі уроку методів, форм і засобів мистецтв, зокрема театрального.
6. Втілення новаторських ідей видатних педагогів стосовно театрального мистецтва.
7. Відвідування лекцій у театрі юного глядача з ціллю ознайомлення з основами театрального мистецтва, його драматургією.

На відміну від зазначеного вище, у сучасній школі педагогічний потенціал театрального мистецтва, поки, що реалізується недостатньо у навчально-виховному процесі школи. Щодо організації театральної діяльності школярів у позакласній роботі, зокрема творчого процесу шкільного театру, то вона має епізодичний характер. «Сьогодні майже не існує шкільних театральних колективів, – зауважує науковець М. Дергач, – а діяльність тих, що працюють, здебільшого спрямована лише на організаційно-постановчу роботу. Така тенденція штучно вилучає театральне мистецтво із арсеналу освітньо-виховних засобів формування учнів, звужує його педагогічний потенціал до меж розваги і дозвілля» [108].

На жаль, у сучасній шкільній системі відсутні уроки театру, на яких учні змогли б познайомитися зі специфікою театрального мистецтва, оволоділи б його мовою через практичну театральну діяльність. У змісті шкільного курсу «Художня культура» театр представлений недостатньо для художньо-естетичного, творчого та психофізичного розвитку учнів [там само].

Ми бачимо, що у наш час художньо-педагогічний потенціал педагогів поступово зменшується. Вчителі, на нашу думку, недостатньо обізнані в теорії театральної педагогіки, зокрема у її методиці, тому недосконало використовується театральна творчість у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Таким чином, можна зауважити, що використання досвіду професійної майстерності вчителів ЗНЗ засобами театрального мистецтва (1920–1980 рр.) буде доречним та ефективним в умовах сучасної вітчизняної освіти, якщо:

– вчителі будуть заглиблюватись у суть важливості та необхідності застосування театрального мистецтва в їхній педагогічній практиці;

– присутність методичної літератури, зокрема театральної, ініціативи вчителів щодо театральної творчості та достатньої кількості годин на опрацювання театального мистецтва в навчально-виховному процесі школи матиме пріоритетне місце у сучасній системі освіти України;

– методи, форми і засоби театального мистецтва будуть відповідати сучасній меті художньо-естетичного виховання учнів та втілюватися у професійній діяльності учителя.

Оскільки театральне мистецтво у сучасній системі навчання і виховання трактується, як синтетична єдність усіх видів мистецтв, яка органічно впливає на формування особистості учня, його духовного та морального світогляду.

Аналіз досвіду професійної майстерності вчителя засобами театального мистецтва досліджуваного періоду показав, що: теоретичні і практичні надбання театального мистецтва сприяють формуванню у педагога уявлень про свої професійні здібності, знань про самого себе та виробленню на цій основі індивідуальних програм особистісно-професійного зростання, індивідуальних форм педагогічної взаємодії, умінь та навичок спілкування, творчого підходу до уроку; значення особистості педагога у педагогічному процесі, його акторські здібності накладають на нього велику відповідальність і вимагають постійної роботи над собою; учитель обов'язково повинен багато працювати для вдосконалення себе як педагога-майстра своєї справи; щоб досягти довершеності, вчителеві потрібно повсякчас не лише вивчати свій предмет, його історію, філософію, а й вдосконалювати техніку свого викладання, розвивати ораторські здібності; успішне вирішення складних завдань навчання і виховання учнів великою мірою визначається творчою діяльністю вчителя.

Важливим моментом у педагогічній практиці вчителів радянського періоду, на нашу думку, було організація Будинків учителів та шкільних самодіяльних учительських театрів, де проходило ґрунтовне ознайомлення з видами мистецтв, тобто театральним, і формувалися акторські та режисерські здібності педагога. Досвід професійної майстерності вчителів ЗНЗ засобами театального мистецтва напрацьовувався у три етапи: 1) намагання використовувати методи, форми і

засоби театрального мистецтва на уроці; 2) позакласна робота у формі шкільних учнівських та вчительських драмгуртків; 3) позашкільна діяльність учителів – співпраця з різноманітними театрами і Будинками культури Росії та України.

Зауважимо, що ці етапи у сучасній загальноосвітній школі, на наш погляд, є актуальними, і тому професійна майстерність учителя засобами театрального мистецтва як запорука успіху в навчально-виховному процесі повинна спрямовуватися на: 1) постійну готовність до інтенсивного розвитку творчого потенціалу, використання на уроці і в позакласній роботі театралізації, драматизації, імпровізації та інсценізації; 2) зацікавлення учнів театральним мистецтвом; 3) удосконалення педагогічної майстерності самоосвітою щодо театрального мистецтва; 4) перегляд вистав у театрах разом з учнями та колективне обговорення п'єс.

Стосовно зазначеного вище, можна зреалізувати наступні завдання:

1. Покращення навчально-виховного процесу уроку (використання на уроці «художньо-дидактичного» методу та методу «естетизації» (за Я. Мамонтовим), реалізація комплексного впливу мистецтв (музичне, образотворче, театральне)).

2. Виховувати інтерес учнів до навчання за допомоги театрального мистецтва (постійно проводити урок у театральній формі та брати активну участь учителю у постановці п'єс у драмгуртку і створювати у них сприятливу емоційну атмосферу).

3. Удосконалення професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва (організовувати при загальноосвітніх школах самодіяльні учительські театри).

4. Взаємодія з позашкільними установами (колективне проведення з учнями різноманітних конкурсів, свят, концертів у театрах).

Професійна майстерність учителя характеризується як мистецтво, що має синтетичну цілісність, у основу якої входять знання, вміння, навички та досвід, які спрямовуються до високого фахового рівня компетентності.

Відповідно, щоб дійти до такого рівня професійності педагогу необхідно

постійно підтримувати в собі потенціал творчості, упроваджувати в навчально-виховний процес школи нові методи, форми, прийоми та засоби театрального мистецтва. Значне напрацювання у цьому має творчий досвід учителів 1920-1980 рр., зокрема у позакласній та позашкільній роботі.

З метою покращення педагогічної майстерності вчителі брали участь у шкільних театрах як керівник, режисер та актор. Адміністрація школи повинна взяти цей досвід до уваги та впровадити його у сучасну практику вчителів загальноосвітніх навчальних закладів України.

Слушно можна підкреслити, що використання театрального мистецтва на уроках та в позакласній роботі є перспективним для педагогічної практики нашого суспільства, тому що саме безпосередній контакт як учнів, так і педагогів із театральним мистецтвом допомагає глибше пізнати себе, свій внутрішній світ. Театральне мистецтво формує художнє сприймання, почуття прекрасного і стимулює естетичний, моральний, етичний, духовний розвиток особистості та спонукає педагога до постійного самовдосконалення професійної майстерності, дає вчителю можливість піднятися від повсякденності до акме-вершин й творчих натхнень у його педагогічній діяльності.

Як свідчить досвід використання театрального мистецтва у педагогічній практиці вчителів 1920–1980 рр., художньо-творчу роботу, зважаючи на актуальність естетичного виховання в сучасній загальноосвітній школі, необхідно будувати на основі врахування «драматичного інстинкту», психології школярів та їх психофізичних, психофізіологічних особливостей; комплексного впливу театрального мистецтва на творчий розвиток учня, зокрема на увесь його спектр сенсорних та творчих здібностей. Одночасно буде йти напрацювання компетентності у створенні міжособистісного ладу у спілкуванні та гуманних стосунків між учителем і учнем; розширюватися сфера самостійної творчо-розумової діяльності, що створюватиме комфортні та природні умови для спілкування у навчально-виховному процесі.

Ефективність творчої діяльності вчителя буде залежати від застосування театралізованих ігор у навчально-виховному процесі. Театралізовані ігри –

ненав'язливий педагогічний засіб, який справляє позитивний вплив на формування особистості учня. У театральній грі школяр буде набувати досвід колективного життя, вчитися керувати своїми емоціями і почуттями, які неодмінно сприятимуть формуванню його морально-етичних та естетичних якостей.

Саме через театральні ігри у професійній діяльності вчителя навчальний процес набуває творчої та соціальної спрямованості. Соціальна спрямованість сучасної школи має формувати соціально-активну, творчу особистість. Реалізація цього процесу буде залежати від професійної компетентності вчителя, зокрема його компетенції у театральній педагогіці, рівня його театральної освіти і загальної культури, здатності й готовності до творчої діяльності та бажання нею займатися.

Використовуючи художньо-творчі форми позакласної та позашкільної роботи, такі як театральні гуртки, вечори, екскурсії, художня самодіяльність, конкурси, культпоходи у драмтеатри та кіно, виставки творчих робіт учнів тощо, були достатньо ефективними та результативними у 1920–1980 рр., і тому не втратили актуальності у сьогоденні. Однак ці форми треба доопрацьовувати та удосконалювати, враховуючи те, що «все у світі тече, все змінюється» (Геракліт). Доцільно частіше практикувати у педагогічній діяльності вчителя: ігрові, театралізовані уроки, шкільну театральну самодіяльність, інсценізовані тематичні вечори, інтерактивний театр, рольові ігри, драматизацію, інсценізацію уривків з художньої літератури, декламування віршів у концертах і конкурсах читців, голосомовний тренінг, театральні технології тощо.

Слід наголосити на тому, що теоретичні і практичні надбання театального мистецтва, дасть можливість учителю спрямувати свою діяльність до професійної майстерності й удосконалити її в умовах колективної творчої співпраці з учнями. Так, вибудовувати педагогічну дію за принципом театральної на уроці та в позакласній роботі справа зовсім не проста. Педагог-актор має відразу стати педагогом-режисером, передавши свої акторські функції учням. Постає питання, як зробити учнів активними, ініціативними, не байдужими до теми уроку. На

нашу думку, саме театралізація допоможе учню подолати байдужість, пасивність, психологічну та мовленнєву закомплексованість, а педагогу провести урок у креативній, театральній формі. Театралізація у навчально-виховному процесі є ефективним засобом впливу на творчу й пізнавальну активність учня та його художньо-естетичний розвиток.

У позакласній роботі необхідно організовувати як учнівські шкільні драмгуртки, так і вчительські. Як свідчить досвід шкільної художньої (театральної) самодіяльності вчителів у 1920–1980 рр., створювалися вчительські драмгуртки та Будинки вчителів, де вони покращували професійну майстерність засобами театрального мистецтва.

Цінним є досвід декламування віршів учителями у різноманітних концертах, конкурсах і відвідування ними лекцій, вистав у театрах з метою покращення мовленнєвої та театральної культури досліджуваного періоду, а також можна додати, було позитивне те, що на уроках літератури та іноземної мови використовувалася інсценізація оповідань, казок та віршів.

На нашу думку, цей досвід не втратив актуальності і нині. Результати аналізу театральної творчості вчителя у навчально-виховному процесі доводять, що педагогу необхідно постійно поповнювати свою науково-методичну базу новими методичними рекомендаціями щодо проведення уроків з елементами театрального мистецтва, зокрема поезією, не тільки з предметів гуманітарного, але й фізико-математичного циклу. Пропонуємо розглянути методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів «Методика роботи над віршованим текстом» (Додаток Ж). Вважаємо, запропоновані методичні рекомендації дадуть можливість учителю удосконалити свою професійну майстерність у роботі над поетичним словом і бути компетентним у театральній сфері. Як зауважує вчений О. Дем'янчук: «Маючи в арсеналі виховний засіб живе слово і володіючи методами виховання, вчитель може успішно вирішувати виховні й освітні завдання, які потребують поглибленого аналізу таких питань як: специфіка мистецтва художнього слова, як своєрідна форма вираження дійсності; пізнання закономірностей його розвитку; зміст

творчої і навчальної діяльності учнів та студентів у процесі оволодіння мистецтвом живого слова» [105, с. 130].

У контексті удосконалення професійної майстерності педагогів засоби театрального мистецтва можуть використовуватися для розвитку його мовленнєво-комунікативних навичок, майстерності декламування віршів та акторських здібностей. Зокрема, майстерність декламування віршів учителем покращується тоді, коли він часто бере участь у різноманітних конкурсах читців серед педагогічних співробітників. Отож, ми розуміємо, якщо педагог сам буде майстерно володіти мистецтвом слова, як одним із виразних засобів театрального мистецтва, то обов'язково навчить цьому і учнів.

Аналіз педагогічної преси 1920–1980 рр. засвідчив, що вчені та передові педагоги радили використовувати творчий підхід у навчально-виховному процесі школи. Тому сучасні вчителі загальноосвітніх навчальних закладів, розуміючи важливість творчої співпраці з учнями, повинні бути компетентними у театральній педагогіці, підвищувати професійну майстерність постійним напрацюванням у гуртковій роботі, зокрема у мистецькій, володіти інноваційними методиками та технологіями театрального мистецтва, педагогічним тактом, артистизмом та культурою мовлення.

Із результатів дослідження можна прогнозувати, що використання засобів, форм, методів, технологій та методик театрального мистецтва у педагогічній діяльності вчителя буде сприяти формуванню його психологічної готовності, творчої особистості, морально-етичної, художньо-естетичної сфер, покращенню психофізичного стану, внаслідок чого, з'явиться впевненість у своїх професійних акторських, режисерських та декламаторських можливостях.

Як показав досвід готовності вчителів до застосування театрального мистецтва в навчально-виховному процесі школи 1920–1980 рр. причинами професійної некомпетентності педагогів щодо мистецтва можуть стати безініціативність, відсутність використання системи К. Станіславського у творчій діяльності, умінь, тобто акторських, режисерських, мовленнєвих здібностей, розвиненості психофізичної природи. Тому, на нашу думку, для кращої

підготовки майбутнього вчителя до театральної творчості варто організовувати у сучасних вищих педагогічних вузах навчально-театральні студії, у яких би проводилися тренінги (комплекс вправ на розвиток логіко-інтонаційної виразності, виправлення голосомовних недоліків, покращення уяви, психофізичної свободи та творчого самопочуття) запропоновані психологом

В. Березкіною-Орловою [33], педагогом В. Кан-Каликом [161] та педагогами-мовниками З. Савковою [349], А. Гладишевою [81] та іншими видатними майстрами театального мистецтва (Додаток Ж, З, И).

Слушні зауваження щодо формування творчої особистості майбутнього вчителя надає вчена С. Лісова: «Педагог повинен мати розуміння сутності прекрасного, мистецтва, художньої творчості; емоційну чуйність до естетичних сторін життя; уміння відрізнити справжню красу від уявної в мистецтві, поведінці, побуті; розвиненість тих або інших художніх здібностей, участь у художньо-творчій діяльності» [214, с. 63]. «Формування творчої індивідуальності педагога сприяють підвищенню його компетентності й професіоналізму» [215, с. 143].

Досвід професійної майстерності вчителів ЗНЗ засобами театального мистецтва досліджуваного періоду свідчить, що уже на початковому етапі педагогічної діяльності педагоги повинні володіти знаннями, уміннями та навичками використання методів, форм і прийомів театального мистецтва у навчальному, виховному, організаційному та творчому процесі школи.

Отже, посилаючись на досвід професійної майстерності педагога засобами театального мистецтва (20–80-ті рр. ХХ ст.) можна зробити висновки в контексті формулювання рекомендацій щодо їх застосування у сучасній педагогічній практиці вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Професійна майстерність учителя засобами театального мистецтва має напрацьовуватися в процесі постійного удосконалення, зокрема самоосвітою, ознайомленням новітніми формами, методами і театально-педагогічними технологіями, активною художньо-творчою діяльністю як на уроці, так і в позакласній роботі, використанням комплексу мистецтв (музичне, образотворче, хореографічне, театральне) у навчально-виховному процесі, співпрацею з

різноманітними театрами, систематичною роботою над собою, тобто займатися постійно тренінгом, який безперечно буде допомагати вчителю розвивати його психофізичну, емоційно-творчу природу та проведенням ним у школі взаємного відвідування уроків з метою виправлення мовних недоліків як своїх, так і інших вчителів, тобто їх мовленнєвої культури.

Висновки до третього розділу

У розділі розглядаються проблеми професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва на сторінках педагогічних журналів, шпальтах газет досліджуваного періоду та висвітлена екстраполяція досвіду професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва у сучасну вітчизняну школу.

Встановлено, що у досліджуваний період значний інформативний матеріал містять публікації вміщені на провідних шпальтах педагогічних журналів досліджуваного періоду («Шлях освіти (Путь просвещения)», «Комуністична освіта», «Советская педагогика», «Радянська школа») та газет («За Коммунистическое Просвещение», «Учительская газета», «Литературная газета», «Радянська освіта»).

1. Аналіз публікацій у педагогічній пресі дає можливість констатувати, що на шпальтах журналів розкрито сутність та зміст понять «майстерність», «мистецтво», «педагогічна майстерність», «творчість», «професійна майстерність», надані деякі практичні поради та методичні вказівки, рекомендації стосовно покращення професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва. З'ясовано, що достатня кількість статей була присвячена позакласній та позашкільній роботі педагога, висвітленню досвіду роботи шкіл, директорів, завучів, учителів щодо використання методів, форм, засобів та прийомів театрального мистецтва у шкільній практиці вчителя.

Психологи і педагоги С. Ананьїн, О. Раєвський, М. Розенштейн, В. Мурзаєв, С. Городисська наголошували на необхідності врахування дитячої психіки,

психофізичних особливостей учнів, їх психофізіології, органічного фактору дитячої природи у художньо-творчій, мистецько-культурній, організаційно-виховній роботі вчителя. Однак аналіз публікацій досліджуваного періоду засвідчив, що зміст більшості статей був ідеологізований, і тому не мав чіткого висвітлення проблеми формування психофізичної та емоційно-творчої природи засобами театрального мистецтва як школярів, так і вчителів.

Виявлено, що педагогічні газети також уміщували у собі достатньо багато матеріалу щодо нашого дослідження. У газетах проблема професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва висвітлювалася в різних аспектах, зокрема зміст статей (їх знайдено 132) зводився до обумовлення: співпраці театрів зі школами (відвідування вчителями лекцій у дитячих театрах та педагогічними працівниками цих театрів шкіл з метою ознайомлення учня та педагога з театральною культурою); професійної некомпетентності викладачів педагогічних вузів щодо театрального мистецтва; самодіяльності вчителів у шкільних театрах, драматичних гуртках, учительських драмгуртках та художньої самодіяльності у позашкільних закладах (Будинок учителя, культури, самодіяльний музично-драматичний театр) Росії та України.

З'ясовано, що у педагогічних газетах, як і в журналах, висвітлювалася проблема відсутності методичної літератури щодо художньо-естетичного виховання учнів, розвитку мовленнєвої культури вчителя засобами театрального мистецтва, покращення педагогічної майстерності педагога, тобто його театральної творчості у навчально-виховному процесі уроку та школи. Установлено, що усі зазначені вище аспекти в контексті розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва були залежні від суспільно-історичних, політичних та економічних змін у суспільстві, тому їх зміст постійно мав характер однотипності, критичності та мінливості.

Отже, педагогічна преса досліджуваного періоду має цікавий фактологічний матеріал стосовно професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва, що дав нам можливість прослідкувати її динаміку розвитку.

2. Доведено, що використання історичного досвіду професійної

майстерності вчителя ЗНЗ засобами театрального мистецтва 1920-1980 рр. у сучасній вітчизняній школі є актуальним, і можливе за умови його творчого осмислення і адаптації до сучасної гуманістичної парадигми освіти. Актуальним буде переосмислення досвіду організації шкільних самодіяльних учительських драматичних гуртків та проведення у них голосомовного тренінгу та комплексу вправ на покращення психофізичного, емоційно-творчого стану та комунікативних умінь учителя; застосування комплексу мистецтв (музичне, художнє, хореографічне, театральне) у навчальному процесі уроку; підвищення рівня художньо-естетичного виховання учнів інноваційними методами, формами і технологіями театрального мистецтва; співпраця шкільних учителів з артистами і режисерами різноманітних театрів України, зокрема запрошення їх у загальноосвітні навчальні заклади на співбесіду з учнями з ціллю ґрунтовнішого ознайомлення з філософією, історією, теорією та драматургією театрального мистецтва, що неодмінно надасть можливість учням, зокрема і вчителям поглибити свої знання у цій галузі.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації за розділом III. [376; 377; 378; 384].

ВИСНОВКИ

За результатами наукового дослідження, отриманими в ході вирішення поставлених завдань, сформульовано такі висновки:

1. У процесі історіографічного пошуку з'ясовано, що порушена тема не була комплексно вивчена як окрема історико-педагогічна проблема в обраних хронологічних межах. Утім, достатній фактологічний матеріал із проблеми професійної майстерності вчителів загальноосвітніх закладів засобами театрального мистецтва уможливив простеження динаміки її розвитку впродовж досліджуваного періоду.

Історіографію проблеми проаналізовано в контексті системного підходу й обґрунтовано та схарактеризовано п'ять її етапів: етап експериментування й новаторства (1920–1933 рр.); українська педагогіка як складова «російсько-радянської» культури (1933–1958 рр.); українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток (1958–1985 рр.); становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу (1985–1991 рр.); розвиток педагогіки і школи в Українській державі (1991 р. – до сьогодні).

Під час формування джерельної бази дисертації виокремлено п'ять її основних груп: документи і матеріали нормативно-правового характеру; державні архівні джерела; педагогічна преса та періодичні видання; праці вітчизняних психологів і педагогів, у яких розкрито сутність театрального мистецтва; довідкові видання (енциклопедії, словники), дисертації та монографії, матеріали науково-практичних конференцій, у яких розглянуто специфіку використання театрального мистецтва у професійній майстерності вчителів досліджуваного періоду.

За допомогою методу термінологічного аналізу та на основі порівняльного підходу схарактеризовано й уточнено сутність і зміст ключових понять дослідження у 1920–1980-ті рр. та в сьогоденні: «професійна майстерність», «мистецтво», «театральне мистецтво», «засоби театрального мистецтва», «творчість» та ін. З'ясовано, що впродовж досліджуваного періоду поняття

«професійна майстерність учителя» тлумачили як сукупність знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду; інколи «професійну майстерність» ототожнювали із «мистецтвом», «творчістю» та пов'язували із систематичним удосконаленням педагогічної діяльності вчителя.

Поняттям *«засоби театрального мистецтва у професійній майстерності вчителя»* позначають відповідні знаряддя у діяльності вчителів, за допомогою яких вчителі розвивають, удосконалюють й реалізують свою професійну майстерність, як-от: театральна гра, імпровізація, інсценізація, мізансцена, живе слово, культура й техніка мови, сценічне мовлення, жести, міміка й пантоміміка, акторська техніка, артистизм.

2. Унаслідок ретроспективного аналізу філософської, психолого-педагогічної, театрознавчої літератури визначено теоретичні засади розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва, як-от: театральне мистецтво, як галузь педагогічних знань, має свої закономірності, принципи, методи, засоби та форми, застосування яких уможливує вдосконалення професійної майстерності вчителя, його комунікативних і мовленнєвих навичок; розвиток культури мовлення, творчого, художньо-образного мислення, асоціативної пам'яті, естетичної почуттєвості, художньої уяви, акторських, режисерських і організаційних, дискурсивних, перцептивних, експресивних, рефлексивних здібностей; регулювання поведінкової активності та позитивний вплив на творче самопочуття, психофізичний стан і театральний потенціал педагога; формування психологічної готовності вчителя до звернення до театрального мистецтва у навчально-виховному процесі школи; інтенсифікацію розвитку творчого потенціалу, артистичних умінь і здібностей, мовленнєвої виразності вчителя, формування логіки його фізичних дій і комунікативної компетентності, індивідуального стилю спілкування та естетичної, художньої, емоційної, мовленнєвої, театральної культури.

3. З'ясовано місце та роль театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів у 20–80-ті рр. ХХ століття. Доведено, що впродовж 1920–1939 рр. набули позитивної динаміки такі тенденції формування професійної

майстерності вчителя засобами театрального мистецтва, як: діяльність драматичних гуртків, пересувних просвітницьких потягів, дитячих клубів, будинків, самодіяльних театральних колективів, студій сценічного мистецтва при Академії соціального виховання, культурно-освітніх товариств, художньої (театральної) самодіяльності, педагогічних курсів із підвищення кваліфікації вчителів засобами театрального мистецтва тощо. У практиці роботи вітчизняних шкіл зазначеного періоду виявлено й схарактеризовано також і негативні тенденції використання засобів театрального мистецтва, а саме: уніфікацію української системи освіти в загальнорадянську; посилення ідеологічного вектора педагогічної діяльності вчителя шляхом організації художньої самодіяльності; поступове згортання всіх явищ духовного життя, зокрема естетичного (1930 р.).

Упродовж 1940–1980-х рр. суспільно-історичну зумовленість театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів визначала пильна увага державних органів влади до театрального мистецтва як важеля ідеологічного впливу на свідомість індивідуума. Простежено безпосередню залежність використання вчителем засобів театрального мистецтва у навчально-виховному процесі школи від постанов, рішень, завдань, ухвалених владними структурами, що детермінувала значне гальмування процесу розвитку професійної майстерності педагога засобами театрального мистецтва (зокрема звернення до психології мистецтва та театральної творчості й у навчально-виховному процесі, й у педагогічній діяльності вчителя), а також поступовий перехід театрального мистецтва від загальноосвітніх шкіл до позашкільних студій і Палаців піонерів. Ці зміни зумовлені розвитком командно-адміністративної радянської педагогіки, яка вирізнялася маніпулюванням театральним мистецтвом як засобом тоталітарної пропаганди та впливу на формування комуністичної свідомості педагога; посиленням авторитарності влади та заполітизованістю освіти. Театральним мистецтвом як дидактичним засобом у навчально-виховному процесі школи майже не послуговувалися (1950–1970 рр.).

Попри описані негативні зміни, в означений період виявлено й схарактеризовано розгортання активної діяльності шкільної театральної

самодіяльності, зумовлене поширенням ідей К. Станіславського, а також пошук шляхів поєднання педагогічних і спеціальних завдань театрального навчання школярів як-от: шефство професійних діячів театру над художньо-творчим процесом у загальноосвітніх навчальних закладах України (1940–1980 рр.); активізацію роботи педагогів-новаторів Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, В. Шаталова та ін., які поєднували педагогічну дію з акторською (1970–1980 рр.); зародження педагогічного руху за назвою «педагогіка співробітництва» (1980–1986 рр.), якій були притаманні такі провідні тенденції: навчання без примусу; демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу; творча продуктивна праця, зокрема художньо-естетична тощо.

4. Виокремлено та систематизовано публікації із проблеми розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва на сторінках педагогічної преси 1920–1980-х рр. ХХ ст. З огляду на високу інформативність проаналізовано педагогічні журнали («Шлях освіти (Путь просвещения)», «Комуністична освіта», «Советская педагогика», «Радянська школа») і газети («За коммунистическое просвещение», «Учительская газета», «Литературная газета», «Радянська освіта»).

Унаслідок аналізу педагогічної періодики встановлено, що на тлі заідеологізованості майже всіх опрацьованих публікацій (загальна кількість – 213, із них 81 стаття в журналах і 132 в газетах), присвячених досліджуваній проблемі, у них висвітлено питання художньо-творчого досвіду роботи шкіл, видатних педагогів-практиків, директорів, завучів, а також класної, позакласної та позашкільної діяльності вчителя щодо використання методів, форм, прийомів і засобів театрального мистецтва у навчально-виховному процесі; співпраці шкіл із театрами (ТЮГ, МХАТ та ін.), зокрема шкільних учителів із театральними педагогами; покращення професійної майстерності педагога в контексті художньої (театральної) самодіяльності (шкільний учительський театр, драматичний гурток).

Актуальним в контексті здійсненого дослідження виявилися наукові праці С. Ананьїна, С. Городисської, В. Мурзаєва, О. Раєвського, М. Розенштейн, в яких

Проаналізовано проблему необхідності посилення уваги до дитячої психіки, психофізичних особливостей учнів, їхнього «драматичного інстинкту» (органічний фактор дитячої природи, який шукає вираження в усій діяльності учня саме під час театральної гри), а також наукові розвідки Е. Виниковецької, Є. Дацюка, І. Драгана, П. Зеленгура, Л. Мурзіної, Г. Раченка, С. Руб, у яких схарактеризовано застосування засобів театрального мистецтва не тільки у позакласній роботі, а й на уроках.

5. Виявлено можливості екстраполяції досвіду розвитку професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва досліджуваного періоду в сучасну систему освіти, а саме – акцентовано на доцільності використання комплексу мистецтв на уроках не лише гуманітарного, а й фізико-математичного циклу («художньо-дидактичного методу», за Я. Мамонтовим); організації шкільних самодіяльних учительських театрів, навчально-драматичних студій для проведення різноманітних тренінгів, лекцій з основ театрального мистецтва; посилення взаємодії шкіл із театрами у вихованні духовно-моральної, художньо-естетичної, театральної, мовленнєвої культури учнів; творчої співпраці вчителів шкіл із акторами та режисерами театрів; удосконалення педагогічної майстерності вчителів шляхом самоосвіти в царині театрального мистецтва; ґрунтовного ознайомлення педагога із драматургією театру; доповнення методичної літератури новітніми, більш ефективними методами, формами, прийомами, технологіями театрального мистецтва; покращення професійної підготовки майбутнього вчителя до театральної творчості у навчально-виховному процесі школи.

Обґрунтовано доцільність і необхідність використання в сучасних загальноосвітніх закладах України для покращення їхнього навчально-виховного та художньо-творчого процесів досвіду професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва, як-от: запровадження шкільних самодіяльних учительських театрів, драмгуртків та активна участь у них (акторами, режисерами, керівниками); керування шкільною художньою самодіяльністю, а саме – літературними, хоровими, образотворчими, драматичними гуртками;

налагодження взаємозв'язку та співпраці вчителів шкіл із театральними педагогами, акторами, режисерами театрів; творча ініціатива та самоосвіта вчителів у царині театального мистецтва; використання у навчально-виховному процесі уроку методів, форм і засобів мистецтв, зокрема театального; втілення новаторських ідей видатних педагогів стосовно театального мистецтва; відвідування лекцій у театрі юного глядача для ознайомлення з основами театального мистецтва.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театального мистецтва 1920–1980-ті рр. Подальший науковий пошук доцільно розгортати у площині вивчення педагогічних умов використання театального мистецтва у зарубіжній професійній педагогічній практиці вчителя порівняно із розвитком вітчизняної освіти радянського періоду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. Київ: Лібра, 1996. 224 с.
2. Абугова И. Театр и школа. *Учительская газета*. 1952. № 38 (3644). С. 3.
3. Адаменко О. Статті у науково-педагогічних часописах як джерело для визначення особливостей розвитку педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття. *Історико-педагогічний альманах*. 2007. № 1. С. 4–8.
4. Адлер А. Наука жить. Киев: Высш. шк., 1997. 408 с.
5. Айзерман Л. С. Воспитательное значение творческих сочинений. *Советская педагогика*. 1962. № 8. С. 74–80.
6. Алексинский. Педагогическую школу – лицом к практике культурного строительства. *За Коммунистическое Просвещение*. 1931. № 150 (716). С. 3.
7. Алексюк А. М. Теорія педагогіки і мистецтво виховання. *Радянська школа*. 1966. № 6. С. 1–12.
8. Амонашвили Ш. А. Единство цели : пособие для учителя. 2-е изд. М.: Просвещение, 1987. 208 с.
9. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте дети! : пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 208 с.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Ленингр. ун-т, 1968. 340 с.
11. Ананьин С. Эстетическое воспитание. *Путь просвещения*. 1922. № 2. С. 89–105.
12. Андерсен-Уоррен М. Драматерапия / пер. с англ. А. М. Копытина. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
13. Андрианов М. С. Анализ процессов невербальной коммуникации как паралингвистики. *Психологический журнал*. 1995. Т. 16. № 5. С. 115–121.
14. Андрущенко В. П. Гуманітарна освіта в технічному університеті: аргументи «за». *Вестник ХГТУ*. 1998. № 2 (4). С. 329–332.
15. Анненкова І. П. Особливості сформованості емоційної культури вчителів і студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2002. Вип. 6–7. С.

118–122.

16. Антонєць М. Я. Проблеми діяльності вчителя у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського : монографія. Київ : Четверта хвиля, 2012. 224 с.
17. Антонюк С. Широко распространить опыт передовых педагогов. *За Коммунистическое Просвещение*. 1937. № 102 (2228). С. 3.
18. Антонюк Т. Пошуки шляхів розвитку освіти в Україні у 20-х роках ХХ ст. *Рідна школа*. 2004. № 4. С. 45–48.
19. Апраксина О. А. Очерки по истории художественного воспитания в советских школах. М. : АПН РСФСР, 1956. 224 с.
20. Артемова В. А. Культура речи учителя. *Советская педагогика*. 1957. № 7. С. 25–36.
21. Аудерський В. О. Про естетичне виховання в школі. *Радянська школа*. 1964. № 6. С. 16–21.
22. Багатов М. Спроба організації роботи з учнями в зв'язку з відвідуванням спектакля. *Комуністична освіта*. 1936. № 4. С. 82–86.
23. Баєв Б. Ф. Невичерпне джерело педагогічної майстерності. *Радянська школа*. 1968. № 2. С. 33–40.
24. Бакушинский А. Исследования и статьи : избр. искусствовед. труды / авт. вступ. ст.: И. А. Либерфорт [и др.]. М.: Сов. худож., 1981. 351 с.
25. Барабаш Ю. Педагогічна майстерність: теоретичні й навчально-методичні основи: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луцьк: Вежа, 2006. 472 с.
26. Барамзин Д. Насущные вопросы художественного воспитания детей. *Учительская газета*. 1940. № 79 (2706). С. 2.
27. Басіна Р. Боротьба за культуру мови. *Комуністична освіта*. 1936. № 6. С. 60–64.
28. Бганко О. Д. Становление профессионально значимых качеств будущего педагога средствами театральных технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Оренбургский гос. пед. ун-т. Оренбург, 2000. 18 с.
29. Беллецца С. А. Освіта в Україні під час нацистської окупації. *Український історичний журнал*. 2010. № 3. С. 78–91.

30. Березівська Л. Д. Державна політика стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти в Українській Радянській Соціалістичній Республіці (кінець 30-х – 80-ті роки ХХ ст.): історіографія та джерела дослідження. *Педагогічний дискурс*. Зб. Наукових праць. Хмельницький : ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 45–50.
31. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 506 с.
32. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 406 с.
33. Березкина-Орлова В. Б. Телесно-ориентированная психотехника актера : (метод. рекомендации к проведению тренинга) [Электронный ресурс]. URL: http://many_books.org/auth/8464/book/16541/berezkina-orlova_v/telesno-orientirovannaya_psihotehnika_aktera/read/4 (дата звернення: 15.01.2017).
34. Бех І. Д. Виховання особистості / Навч.-метод. посіб. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 278 с.
35. Бібліографічний відділ. *Путь просвещения*. 1924. № 8 (18). С. 173–174.
36. Білодід І. Висока педагогічна майстерність – основа успіху. *Радянська освіта*. 1960. № 73 (969). С. 2.
37. Бландова О. М. Эстетическое воспитание в Сызранской школе-интернате. *Советская педагогика*. 1960. № 3. С. 87–93.
38. Блонский П. Избранные педагогические произведения. М.: АПН РСФСР, 1961. 695 с.
39. Блонский П. П. Новые программы ГУСа и учитель. 2-е изд. М.: 1925. 65 с.
40. Бова В. Творчий урок. *Радянська освіта*. 1960. № 18 (914). С. 3.
41. Богданович К. Настольный театр. *Учительская газета*. 1954. № 92 (3906). С. 4.

42. Болдырев Н. И. М. И. Калинин о советском учителе. *Советская педагогика*. 1949. № 6. С. 3–13.
43. Большой психологический словарь / под ред. : Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : Олма-Пресс, 2003. 667 с.
44. Борисов А. Об играх в школе. *Учительская газета*. 1944. № 41 (3065). С. 2.
45. Бочаров Г. К. Мастерство учителя литературы в идейно-политическом воспитании учащихся V-VII классов. *Советская педагогика*. 1947. № 3. С. 19–29.
46. Бошко И. Учителя и ученики. *Литературная газета*. 1951. № 15 (2733). С. 2.
47. Бугайко Ф., Бугайко Т. Вивчення творчості Арх. Тесленка в 10 класі. *Комуністична освіта*. 1938. № 9. С. 81–95.
48. Бугайко Ф., Бугайко Т. До вивчення творчості Шевченка в 9 класі. *Комуністична освіта*. 1938. № 11. С. 41–56.
49. Бугайко Ф. Ф., Бугайко Т. Ф. З досвіду вивчення ранніх творів Т. Г. Шевченка в 9 класі. *Комуністична освіта*. 1939. № 2. С. 44–58.
50. Бугайко Ф., Бугайко Т. Мольєр у середній школі. *Комуністична освіта*. 1938. № 1. С. 146–150.
51. Буковина: історичний нарис / редкол. : С. С. Костишин, В. М. Ботушанський (відп. ред.) та ін. Чернівці : Зелена Буковина, 1998. 416 с.
52. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2001. 240 с.
53. Булгакова Т. М. Художньо-естетичне виховання учнів у загальноосвітніх закладах України у другій половині ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Мелітопольський держ. пед. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2016. 223 с.
54. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник. Київ : КМЕУ, 2004. 383 с.
55. Буткевич А. Виховне значення дитячого театру. *Виховання і навчання*. 1909. № 5. С. 146–158.

56. Вагина С. Н. Внимание художественному воспитанию. *За Коммунистическое Просвещение*. 1935. № 53 (1824). С. 3.
57. Ванцева С. Г. Развитие инициативы учащихся средствами эстетического воспитания. *Советская педагогика*. 1964. № 9. С. 58–63.
58. Василенко В. А. Проблема совершенствования урока в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 ; Киев. пед. ин-т им. А. М. Горького. К.: 1982. 193 с.
59. Василькова М. М. Радянська школа. Київ : УСЭ, 1983. Т. 9. 154 с.
60. Ващенко Г. Твори. Т. 4. Праці з педагогіки та психології / за ред. А. Погрібного ; упоряд. та авт. передм. О. Вишневський ; Всеукр. пед. т-во ім. Григорія Ващенка. Київ : Школяр, 2000. 416 с.
61. Векслер С. Уроки творчості. *Радянська освіта*. 1976. № 85 (2643). С. 3.
62. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. 1140 с.
63. Вигдорова Ф. Драгоценное наследство. *Литературная газета*. 1950. № 123 (2714). С. 2.
64. Виниковецька Е. Мій досвід. *Радянська освіта*. 1960. № 9 (905). С. 3.
65. Вирішує майстерність. *Радянська освіта*. 1974. № 8 (2358). С. 1.
66. Виховуємо свідомих будівників комуністичного суспільства. *Радянська освіта*. 1960. № 1 (897). С. 2.
67. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
68. Волкова А. С. Эстетика на уроках географии. *Радянська школа*. 1966. № 10. С. 89–94.
69. Волкова Н. П. Педагогіка : підручник. Київ: Академвидав, 2007. 610 с.
70. Волошин А. Вибрані твори / упоряд., вст. ст. та примітки О. В. Мишанича. Ужгород : Закарпаття, 2002. 528 с.
71. Воспитывать художественный вкус. *Литературная газета*. 1954. № 136 (3320). С. 2.

72. Всемерно развивать творческую активность учителя. *Советская педагогика*. 1960. № 12. С. 3–10.
73. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967. 93 с.
74. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
75. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН, 1960. 130 с.
76. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4: Детская психология. 433 с.
77. Гавриш Н. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят : навч.-метод. посіб. Київ : Шк. світ, 2006. 119 с.
78. Ганелин Е. Р. Школьный театр : метод. пособие. СПб. : Санкт-Петербург. гос. акад. театр. искусства, 2002 [Электронный ресурс]. URL: <http://biblioteka.teatr-obraz.ru/node/7047> (дата звернення: 10.09.2016).
79. Герлах А. Как преподавать детям арифметику в духе творческого воспитания. Издание 2-е. Госиздат, РСФСР. Берлин, 1922 г. 190 с.
80. Гернет Н. Театр юного зрителя. *Учительская газета*. 1952. № 45 (3651). С. 4.
81. Гладишева А. О. Сценічна мова. Дикційна та орфоепічна нормативність : навч. посіб. Київ : КДІТМ, 1996. 204 с.
82. Гладишева А. О. Сценічна мова. Основні поняття та їх тлумачення : навч. посіб. Київ : КДІТП. 2003. 92 с.
83. Головка Г. О. Теоретико-методологічні проблеми педагогіки у творчій спадщині Я. А. Мамонтова (1888–1940) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; АПН України. Ін-т педагогіки. Київ, 1995. 251 с.
84. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е вид., доп. і перероб. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
85. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : «Либідь», 1997. 374 с.

86. Горільченко Г. Наша художня самодіяльність. *Радянська освіта*. 1960. № 19 (915). С. 4.
87. Горіна Ж. Д. Культура педагогічного спілкування та професійний імідж студента-філолога. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Суми : Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. С. 40–49.
88. Городисская С. Я. Театр для детей. *Шлях освіти*. 1926. № 3 (47). С. 44–53.
89. Грищенко Т. О. Іван Огієнко та формування мовленнєвої культури майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського педагогічного університету* / редкол. : І. М. Кучерук (голов. ред.) та ін. Житомир, 2002. Вип. 9. С. 183–185.
90. Гросс К. Введение в эстетику. Киев : Харьков, 1989. 177 с.
91. Гузійчук М. Наснажувати естетично. *Радянська освіта*. 1978. № 76 (2841). С. 4.
92. Гукович І. Учительський драмгурток. *Радянська освіта*. 1960. № 24 (920). С. 4.
93. Гулевич О. Е. Работа педагогического коллектива школы над развитием речи учащихся в процессе обучения. *Советская педагогика*. 1953. № 11. С. 36–53.
94. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. Київ: Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, 2000. 222 с.
95. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : «А. П. Н.», 2002. 224 с.
96. Данилов М. Личное творчество педагога. *Учительская газета*. 1940. № 98 (2725). С. 2.
97. Дать стране художественные кадры. *За Коммунистическое Просвещение*. 1931. № 121 (687). С. 1.
98. Даукша Л. М. Педагогическая психология : учебно-методический комплекс по одноименному курсу для студ. / Л. М. Даукша, Л. В. Чекель ; Учреждение образования «Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы». Гродно : ГрГУ, 2008. 471 с.

99. Дацюк Є. Мистецтво імпровізації. *Радянська освіта*. 1966. № 102 (1623). С. 3.
100. Дашкевич В. За культуру рідної мови. *Радянська освіта*. 1960. № 75 (971). С. 3.
101. Дашкевич В. Стежка майстра. *Радянська освіта*. 1978. № 20 (2785). – С. 3.
102. Дегтярь Д. Возрождение районов РСФСР, подвергшихся немецкой оккупации. М., 1947. 139 с.
103. Деминцев А. Д. О взаимосвязи творческой активности и мастерства учителей. *Советская педагогика*. 1974. № 11. С. 84–90.
104. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX–перша третина ХХ ст.) : монографія. Київ : ІЗМН, 1998. 322 с.
105. Дем'янчук О. Н. Мистецтво слова в навчально-виховному процесі як засіб формування естетичної культури та загальнолюдських цінностей [Електронний ресурс]. URL: nv-kogri.ucoz.ua/vupysk5/Demyanchuk.pdf (дата звернення: 04.09.2017).
106. Денисов В. Школа і художня культура. *Радянська освіта*. 1962. № 60 (1164). С. 4.
107. Дергач М. А. Театральне мистецтво в системі шкільної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2013. № 2 (15). С. 103–105.
108. Дергач М. А. Театральне мистецтво як засіб формування особистості в історії педагогічної думки та школи України в ХХ столітті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; Держ. закл. «Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка» . Луганськ, 2012. 492 с.
109. Дерев'яна Л. Й. Розвиток творчих здібностей учнів у загальноосвітніх школах Галичини (1900–1939 р.) : посіб. для студ. вищ. навч. закл. Тернопіль : Підруч. і посіб., 1999. 150 с.
110. Днепров Э. Д. Четвертая школьная реформа в России. М.: Интерпракс, 1994. 248 с.
111. Добрая І. Велика сила мистецтва. *Радянська освіта*. 1960. № 39 (935).

С. 3.

112. Драган І. Коли вчитель творчо працює. *Радянська освіта*. 1960. № 9 (905). С. 3.

113. Дружба театра и школы. *Учительская газета*. 1954. № 22 (3836). С. 1.

114. Дубина Л. Г. Використання театральної педагогіки у підготовці майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ : 2004. 270 с.

115. Дубова Л. Л., Дубова Г. Л. Режисура шкільного уроку. Матеріали Всесоюзної науково-практичної конференції. Полтава, 1994. С. 209–211.

116. Дудник П. До підсумків навчального року. *Радянська Україна*. 1947. № 145. С. 3.

117. Духнович А. Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских. Львов, 1857. Ч. 1: Педагогия общая. 92 с.

118. Егоров Т. Г. Отражение Великой отечественной войны в детском изобразительном творчестве. *Советская педагогика*. 1943. № 10. С. 25–31.

119. Елкин А. С. А. В. Луначарский. М.: Молодая гвардия, 1967. 303 с.

120. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень: Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

121. Ермолин В. О. О художественном воспитании в школе. *Литературная газета*. 1951. № 121 (2839). С. 4.

122. Ершова А. П., Леванышена Т. В., Николь Б. Г. Театрально-творческие методы работы на уроке литературы как средство развития зрительской и читательской культуры школьников : (метод. рекомендации в помощь лекторам и методистам ин-тов усовершенствования учителей). М-во просвещения СССР. М. : МП СССР. 1982. Ч. 2. 35 с.

123. Євсєєв І. Продовження традицій. *Радянська освіта*. 1978. № 14 (2779). С. 4.

124. Єромицький П. На сцені – вчителі Києва. *Радянська освіта*. 1960. № 7 (903). С. 4.

125. Эстетическое воспитание учащейся молодежи. *Учительская газета*. 1948. № 15 (3256). С. 1.
126. Жарков А. И. Итоги научно-исследовательской работы Института художественного воспитания Академии педагогических наук РСФСР. *Советская педагогика*. 1953. № 6. С. 123–126.
127. Жарков А. И. О научно-исследовательской работе Института художественного воспитания АПН РСФСР. *Советская педагогика*. 1951. № 9. С. 127–128.
128. Жив'юк А. А. Театр як складова політичного маніпулювання комуністичної номенклатури : Рівненський випадок. Рівне. 2010. Вип. 19. С. 142–145.
129. Жуковецька В. Дитяче мистецтво. *Товариство «Рідна школа»*. Львів. 1932. С. 301–306.
130. Журакивский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. 512 с.
131. Журбін І., Купершток Д. 15-річчя Харківського театру юного глядача. *Комуністична освіта*. 1936. № 4. С. 97–98.
132. З історії розвитку педагогічної думки і народної освіти на Україні. Київ : Рад. шк., 1968. 162 с.
133. За большевистскую историю литературы и искусства. *За Коммунистическое Просвещение*. 1931. № 270 (836). С. 3.
134. За учителя-мастера, педагога-творца! *Учительская газета*. 1940. № 159 (2786). С. 1.
135. Завадская О. А. Развитие общеобразовательных школ Украины в период строительства коммунизма (1959–1968 гг.). Киев: Изд-во Киев. ун-та, 1968. 266 с.
136. Завдання українського студентства. *Час*. 1932. Ч. 10–29. С. 4–6.
137. Загальний збір товариства «Взаємної помочі українського вчителства» у Львові. *Учительське слово*. Львів. 1926. С. 15–30.
138. Загородня А. А. Особистість учителя у педагогічній спадщині І. О.

Синиці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; ДВНЗ «Переясл.-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2012. 258 с.

139. Заєць І. Любов'ю і щирим словом. *Радянська освіта*. 1980. № 44 (3017). С. 4.

140. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. Київ : Рад. шк., 1959. 26 с.

141. Заруді Є. За педагогічну майстерність. *Комуністична освіта*. 1936. № 7. С. 127–129.

142. Захарова Е. Развивать эстетические вкусы учащихся. *Учительская газета*. 1954. № 75 (3889). С. 3.

143. Звіт дирекції ЦК II гімназії в Перемишлі за шкільний рік 1900/1901. Перемишль. 1901. 42 с.

144. Зворушити творчі сили низів. *Народній учитель*. 1928. № 30 (183). С. 2.

145. Здобутки народної освіти Української РСР : збірник / редкол. : Є. С. Березняк (гол.), В. В. Лазаревський, О. Л. Одинець, І. О. Синиця, М. Д. Ярмаченко ; упоряд. М. І. Ковбасюк. Київ : Рад. шк., 1976. 175 с.

146. Зеленгур П. Майстерність учителя. *Радянська освіта*. 1966. № 61 (1582). С. 3.

147. Злидні дитячого театру й кіно. *Народній учитель*. 1930. № 15. С. 8.

148. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. Київ : Укр.-фін. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. 302 с.

149. Игнатъева Б. Т. Вопросы подготовки и повышения квалификации учителей в практике С. Т. Шацкого. *Советская педагогика*. 1978. № 6. С. 24–28.

150. Из неопубликованных работ С. Т. Шацкого. *Советская педагогика*. 1968. № 7. С. 110–113.

151. Из педагогического наследия С. Т. Шацкого. *Советская педагогика*. 1966. № 5. С. 106–109.

152. Из педагогического опыта. *Учительская газета*. 1944. № 8 (3032). С. 4.

153. Ильина Л. А. Формирование художественных навыков педагогического мастерства будущего учителя средствами театрального искусства : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.08 ; Магнитогорский гос. ун-т. Магнитогорск, 2000. 16 с.
154. История педагогики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошкольная)» / под ред. М. Ф. Шабаевой. М. : Просвещение, 1981. 367 с.
155. Ільїна С. Радість творчої праці. *Радянська освіта*. 1962. № 76 (1180). С. 1.
156. Інструкція про порядок реорганізації шкіл у Західних областях України. Київ : НКО УРСР. Укр. шкіл, 1939. 19 с.
157. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Знання, 2003. 768 с. (Серія «Вища освіта ХХІ століття»).
158. Кабалевский Д. Б. Эстетическая культура и школа. *Советская педагогика*. 1970. № 1. С. 24–38.
159. Казакова Н. Т. Феномен игры в философии : методолог. анализ. Красноярск : Изд-во КГПУ, 1998. 200 с.
160. Калинович В. Голос української дитини. *Українська школа*. Львів. 1925. № 709. С. 24–30.
161. Кан-Калик В. А. О профессионально-творческой подготовке учителя. *Советская педагогика*. 1976. № 9. С. 76–83.
162. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный: Изд-во ЧИГУ им. Л. Н. Толстого, 1979. 138 с.
163. Кан-Калик В. А. Проблемы профессионально-педагогического общения. *Советская педагогика*. 1979. № 6. С. 113–117.
164. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.
165. Кант И. Критика способности суждения. М. : Искусство, 1994. – 367 с.

166. Касютін Ю. С. Виховні постулати В. М. Бехтерева. *Освіта Донбасу*. 2011. № 4 (147). С. 69–72.
167. Квятковский Е. В. Единство научно-методических принципов – важное условие повышения эффективности художественного образования и воспитания школьников. *Советская педагогика*. 1979. № 9. С. 42–50.
168. Квятковский Е. В., Неверов В. В. Комплексное использование искусств в обучении и воспитании в старших классах. *Советская педагогика*. 1979. № 12. С. 33–50.
169. Квятковский Е. В. Прогнозирование художественного образования в средней школе. *Советская педагогика*. 1974. № 11. С. 59–69.
170. Киевская М. Сила художественного слова. *Учительская газета*. 1954. № 91 (3905). С. 3.
171. Ключ до майстерності. *Радянська освіта*. 1962. № 68 (1172). С. 2.
172. Кобзар Б. Школа України на новому етапі. *Рідна школа*. 1968. № 1. С. 1–11.
173. Кобзарь Т. Л. К проблеме коммуникативной компетентности школьного психолога. *Журнал практического психолога*. 1999. № 1. С. 62–66.
174. Ковалева Л. Воспитание чувств. *Литературная газета*. 1958. № 46 (3857). С. 2.
175. Ковалишин П. І. В основу естетичного виховання – творчість дітей. *Радянська школа*. 1962. № 8. С. 47–49.
176. Ковалів Ж. В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 186 с.
177. Ковальов А. Г. Психология личности. М. : Просвещение, 1970. 390 с.
178. Ковешников П. Претензии руководителя кружка. *Учительская газета*. 1950. № 81 (3479). С. 2.
179. Коган А. Мастерство учителя. *Учительская газета*. 1954. № 103 (3917). С. 3.

180. Колесниченко Т. С. Эстетическое воспитание в педагогической системе С. Т. Шацкого. *Советская педагогика*. 1968. № 7. С. 100–109.
181. Комарницький Т. П. Ефективний засіб підвищення педагогічної майстерності. *Радянська школа*. 1962. № 2. С. 63–65.
182. Комаровська О. А. Театр і школа: виховують однодумці : кн. для вчителів та батьків. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2006. 92 с.
183. Коменський Я. А. Велика дидактика. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. М. : Педагогіка, 1982. Т. 1. 655 с.
184. Коменский Я. А. Пампедия. Педагогическое наследие / сост. : В. М. Кларий, А. Н. Джурицкий. М. : Педагогика, 1988. С. 123–127.
185. Константинов Н. А. Из истории советской школы и педагогики. *Советская педагогика*. 1947. № 9. С. 48–62.
186. Конференция – курсы по художественному воспитанию. Революция – искусство – дети : материалы и документы : из истории эстет. воспитания в сов. шк. В 2 т. М. : Правда, 1988. Т. 2: 1924–1929. С. 307–310.
187. Копець З. А. Факультативний практикум з художнього виховання. *Радянська школа*. 1964. № 12. С. 80–82.
188. Корець О. М. Шляхи формування комунікативної компетенції особистості (на матеріалі іноземної мови). *Держава та регіони*. Серія «Гуманітарні науки». 2004. № 2. С. 154–157.
189. Кочетов А. И. Мастерство перевоспитания. Минск: Народная асвета, 1981. 159 с.
190. Кривонос И. Ф. А. С. Макаренко о педагогическом опыте. *Советская педагогика*. 1978. № 3. С. 64–66.
191. Кривцов И. Учителский клуб. *Учительская газета*. 1954. № 94 (3908). С. 1.
192. Крип'якевич І. П. Історія України ; 2-ге вид., переробл. і допов. Львів, Світ, 1992. 555 с.
193. Кудін В. О. В. І. Ленін і питання естетичного виховання. *Радянська школа*. 1960. № 4. С. 34–41.

194. Кузин Н. П. Педагогические заметки. *Советская педагогика*. 1962. № 11. С. 54–64.
195. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель, 1978. 56 с.
196. Культура речи учителя. *Учительская газета*. 1940. № 152 (2779). С. 1.
197. Кумко Ф. Справа українських шкіл у Румунії. *Державно-творча трибуна Буковини* (дод. до «Самостійної думки»). 1932. Ч. 7–8. С. 1–2.
198. Курило В. М., Шепотько В. П. Освіта України і науково-технічний та соціальний прогрес : історія, досвід, уроки : монографія. Київ : «Деміур», 2006. 432 с.
199. Курило В. С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2000. 39 с.
200. Кушнір І. Математика й ... естетика. *Радянська освіта*. 1976. № 90 (2648). С. 3.
201. Лавріненко О. А. Тенденції розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя: теорія і практика (середина ХVІ – кінець ХХ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2009. 534 с.
202. Лазарев В. Встречи школьников с артистами МХАТ. *Учительская газета*. 1948. № 43 (3284). С. 1.
203. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості : навч. посіб. для пед. ін-тів та системи підвищення кваліфікації вчителів. Суми : ВВП «Марія»-ЛТД, 1993. 144 с.
204. Ларіонова М. Школа й мистецтво. *Радянська освіта*. 1964. № 6 (1320). С. 4.
205. Левківський М. В. Історія педагогіки : підручник. 2-ге вид., допов. Київ : Центр навч. літ., 2006. 376 с.
206. Ленська В. Фашистська шкільна політика на окупованій території України. *Український історичний журнал*. 1990. № 10. С. 82–85.

207. Леонтьев А. Н. Психологическое исследование речи. Избранные психологические произведения. В 2 т. М., 1983. Т. 1. 391 с.
208. Леонтьева Н., Томилина М. Сохраните школьный театр. *Учительская газета*. 1940. № 120 (2747). С. 2.
209. Леонтьева Т. О педагогике сегодняшнего дня. *Литературная газета*. 1951. № 60 (2778). С. 2.
210. Лесь Курбас : (статьи и воспоминания о Лесе Курбасе). Литературное наследие. М.: Искусство, 1987. 463 с.
211. Лихачев Б. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие. М.: Прометей, Юрайт, 1998. 464 с.
212. Лихачев Б. Т. Роль искусства в военно-патриотическом воспитании. *Советская педагогика*. 1975. № 5. С. 30–37.
213. Лихачев Б. Т., Квятковский Е. В. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы / Б. Т. Лихачев. *Советская педагогика*. 1980. № 7. С. 27–37.
214. Лісова С. В. Естетична культура особистості як складова підготовки майбутнього фахівця в системі професійної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. Житомир, 2010. Вип. 50. С. 60–63.
215. Лісова С. В. Креативність у формуванні й розвитку творчої особистості майбутнього вчителя в системі неперервної педагогічної освіти. *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир, Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. Розд. 2. С. 141–159.
216. Лобода С. М. Педагогічна преса 1920–1930 рр. як засіб формування суспільно-політичної свідомості [Електронний ресурс]. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/43_1/visnuk_25.pdf (дата звернення: 03.01.2017).

217. Лобода С. М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси ХХ: протистояння ідей : монографія. Луганськ : ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2010. 504 с.
218. Лукин Ю. А. Идеология и художественная культура. М.: Искусство, 1982. 247 с.
219. Луначарский А. О воспитании и образовании. М.: Педагогика, 1976. 636 с.
220. Луначарский А. В. О народном образовании. Статьи и речи за период 1917–1929 гг. Вступит. статья И. Каирова. М.: АПН РСФСР, 1958. 559 с.
221. Луначарский А. В. Основные принципы единой трудовой школы : ст. от 16 окт. 1918 г. *Революция – искусство – дети* : сб. материалов. М.: Педагогика, 1966. С. 25–27.
222. Луначарский А. В. Собрание сочинений. В 8 т. Литературоведение. Критика. Эстетика / редкол. : И. И. Анисимов (глав. ред.) и др. М.: Худож. лит., 1963. Т. 1: Русская література : статьи, доклады, речи. (1903–1933). 615 с.
223. Луцюк А. Педагогічна майстерність : історичний аспект і внесок Василя Сухомлинського. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград, 2013. Вип. 123(І). С. 212–216.
224. Львова Ю. Л. Творческая лаборатория учителя : Кн. для учителя. М. : Просвещение, 1992. 220 с.
225. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 447 с.
226. Макаренко – наш современник. *Литературная газета*. 1951. № 94 (2812). С. 2.
227. Макаренко А. С. Воспитание в семье и школе. Педагогические сочинения в 8 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 3. 1984. 319 с.
228. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. Твори в 7 т. Київ: Рад. шк., 1954. Т. 5. 366 с.

229. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта. Сочинения в 7 т. М.: АПН РСФСР, 1958. Т. 5: Общие вопросы теории педагогики. 1958. 397 с.
230. Макаренко А. С. О моем опыте. Педагогические сочинения в 8 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 399 с.
231. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. М.: Педагогика, 1981. 624 с.
232. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Педагогические сочинения в 8 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 3. 512 с.
233. Максимов В. Г. Основы педагогического мастерства учителя : учеб. пособие. Чебоксары : Изд-во Чуваш. гос. ун-та, 1985. 52 с.
234. Малышев М. П. Живое творчество учителя. *Советская педагогика*. 1949. № 4. С. 19–27.
235. Мамонтов Я. Естетизація людини. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Ч. 1. Педагог як митець. Харків : Держ. вид-во України, 1922. С. 25–53.
236. Мамонтов Я. А. Проблема эстетического воспитания. М.: тип. Г. Лиснера и Д. Собко, 1914. 20 с.
237. Мамонтов Я. А. Сучасні проблеми педагогічної творчості. Ч. 1. Педагог як митець. Харків : Держ. вид. Укр. 1922. 80 с.
238. Матвійчук Н. Людині не можна без красивого. *Радянська освіта*. 1962. № 4 (1108). С. 4.
239. Медынский Е. Н. Педагогическое наследство А. С. Макаренко и его значение в период Великой отечественной войны. *Советская педагогика*. 1943. № 8-9. С. 1–8.
240. Методологические вопросы. *Путь просвещения*. 1922. № 6. С. 226–229.
241. Мещерякова Н. Я. Нравственно-эмоциональное развитие подростков на уроках литературы. *Советская педагогика*. 1979. № 4. С. 21–26.
242. Миропольська Н. Є. Шкільний театр. Учора, сьогодні...завтра? Театр у школі : кн. [для вчителя]. Київ: Рад. шк., 1990. 153 с.

243. Миртов А. Умение говорить публично : очерк I. *Просвещение Донбасса*. 1922. № 6-7. С. 41–55.
244. Миртов А. Умение говорить публично : очерк II. *Просвещение Донбасса*. 1922. № 8. С. 42–44.
245. Мистецький розгартіяш. *Народній учитель*. 1930. № 54. С. 4.
246. Михалева О. А. Театрализация образования. *Образование в современной школе*. 2003. № 3. С. 16–18.
247. Мізюн Г. Більше уваги мистецькій самодіяльності. *Комуністична освіта*. 1932. № 7 (123). С. 70–80.
248. Мінзберг Н. М. Художня рада в школі. *Радянська школа*. 1960. № 7. С. 76–79.
249. Мова вчителя. *Радянська освіта*. 1964. № 24 (1339). С. 3.
250. Могилат. З культосвітньої роботи. *Народній учитель*. 1928. № 4 (157). С. 3.
251. Моторний О. Культура мови учителя. *Радянська освіта*. 1968. № 33 (1762). С. 3.
252. Мочан Т. М. Естетичне виховання учнівської молоді в полікультурному середовищі на Закарпатті (1919-1939 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 243 с.
253. Мощанский Н. За «педагогическую технику». *Литературная газета*. 1951. № 60 (2778). С. 2.
254. Мравина А., Карук П. Драмкружок младших школьников. *Учительская газета*. 1952. № 51 (3657). С. 3.
255. Мурзаев В. С. Теневой театр и драматизация в школе / Изд. Г. Ф. Мириманова, 1924. 44 с.
256. Мурзіна Л. Творчість. *Радянська освіта*. 1972. № 74 (2216). С. 3.
257. НА АПН СССР, ф. 1, оп. 1, ед. хр. 309, л. 7, 89–90.
258. Найденов Б. Школьный театр. *Учительская газета*. 1940. № 64 (2691). С. 3.

259. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1919–1967) / за ред. А. Г. Бондар. Київ: Рад. шк., 1967. 483 с.
260. Настасьєв Г. Чарівна паличка казкаря. *Радянська освіта*. 1980. № 78 (3051). С. 3.
261. Науменко Ф. І. Основи педагогіки О. В. Духновича (лекції з історії педагогіки для студентів ун-ту). Львів, 1964. 215 с.
262. Научная сессия по художественному воспитанию детей. *Учительская газета*. 1946. № 6 (3135). С. 3.
263. Недзельський Е. Угро-руській театр. Ужгород : Унію, 1941. 71 с.
264. Нейман Б. В. Культура речи еще слаба. *За Коммунистическое Просвещение*. 1937. № 85 (2211). С. 4.
265. Неменьський Б. М. Пути очеловечивания школы. Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровського. М.: Педагогика, 1989. 278 с.
266. Николаев С. Клуб учителей. *Учительская газета*. 1954. № 22 (3836). С. 4.
267. Ніжинський М. П. Школа, учитель, педагогіка (іст. нарис). Київ : Рад. шк., 1978. 120 с.
268. Ніколаєва О. Головне – майстерність учителя. *Радянська освіта*. 1962. № 81 (1185). С. 3.
269. Ніколенко Л. Індивідуально особистісний підхід до підвищення кваліфікації педагогів – умова розвитку професіоналізму. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 2. С. 78–81.
270. Новий тлумачний словник української мови : у 4-х т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. К. : Аконіт, 1999. Т. 4. 941 с.
271. О начальной и средней школе : Постановление ЦК ВКП(б) от 25 авг. 1931 г. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. М.: Политиздат, 1970. Т. 4. 573 с.
272. О работе пионерской организации : Постановление ЦК ВКП(б) от 21 апр. 1932 г. Официальные постановления по вопросам художественного

воспитания детей ЦК ВКП(б), Совнаркома РСФСР, Наркомпроса РСФСР и Всесоюзного комитета радиовещания : сборник. Л. : Изд. ЦДХВД им. А. Бубнова, 1933. С. 6–7.

273. Об авторитете учителя и детском коллективе. *Литературная газета*. 1955. № 32 (3377). С. 2–3.

274. Огляд художньої самодіяльності шкіл м. Києва. *Комуністична освіта*. 1938. № 7. С. 129–130.

275. Огнев'юк В., Хоружал Л., Левітас Ф. 1020-річна історія шкільної освіти в Україні : традиції, сучасність та перспективи. *Освіта України*. 2009. № 29 / 30. С. 2–9.

276. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1988. 750 с.

277. Оршанський В. На сцені і в школі. *Радянська освіта*. 1970. № 88 (2022). С. 4.

278. Осипов Т. К. Совместная работа школы и театра по эстетическому воспитанию учащихся. *Советская педагогика*. 1957. № 10. С. 54–63.

279. Ососков А. В. Заметки о эстетическом воспитании учащихся. *Советская педагогика*. 1949. № 2. С. 49–58.

280. Островский И. Театр юного зрителя и школа. *Учительская газета*. 1938. № 121 (2426). С. 4.

281. Пави Патрис. Словарь театра / пер. с фр. К. Разлогов. М.: Прогресс, 1991. 504 с.

282. Павлик І. Плюс естетичне... . *Радянська освіта*. 1968. № 98 (1827). С. 2.

283. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2008. 496 с.

284. Пальчевський С. С. Сугестопедія : історія, теорія, практика : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Київ: Кондор, 2006. 360 с.

285. Пантелеймонов А. Самопідготовка вчителя. *Комуністична освіта*. 1932. № 8-9 (124-125). С. 100–104.

286. Панфилова Т. С. О путях повышения педагогического мастерства учителя. *Советская педагогика*. 1964. № 8. С. 117–122.
287. Паперна Г. О. Виховувати у молоді ленінське ставлення до мистецтва. *Радянська школа*. 1964. № 5. С. 3–10.
288. Пашковський Г. Тільки творчий підхід! *Радянська освіта*. 1962. № 74 (1178). С. 3.
289. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. И. А. Каиров]. М.: «Советская энциклопедия», 1968. Т. 4. 911 с.
290. Педагогіка : підруч. для студентів пед. ін-тів / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Вища шк., 1986. 541 с.
291. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; під ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.
292. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
293. Петренко О. Б. Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період. *Історико-педагогічний альманах*. К. : Міленіум, 2001. № 1. С. 16–20.
294. Петров Я. Д. Художественная иллюстрация и использование исторических документов на уроках истории в младших классах. *Советская педагогика*. 1940. № 8. С. 50–57.
295. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М. : Изд-во МГУ, 1989. 215 с.
296. Пилат Б. Що таке щастя? *Радянська освіта*. 1980. № 39 (3012). С. 3.
297. Пилипенко І. Самодіяльний театр. *Радянська освіта*. 1980. № 17 (2990). С. 4.
298. Пилиповский Я. В женской школе. *Учительская газета*. 1944. № 7 (3031). С. 3.
299. Пилиповский Я. Клуб свердловских учителей. *Учительская газета*. 1950. № 31 (3429). С. 1.

300. Пинкевич А. П. Педагогика и наука. *Педагогическая мысль*. 1920. № 1-3. С. 9–11.
301. Пискунов А. Н. Теория и практика трудовой школы в Германии. М.: АПН РСФСР, 1963. 360 с.
302. Піддубний І. А. Суспільно-політичне та культурне життя українців Буковини міжвоєнного періоду (1918–1940 рр.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 ; Чернів. держ. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці, 1996. 265 с.
303. Підносити художнє виховання учнів. *Радянська освіта*. 1960. № 25 (921). С. 1.
304. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. 2-е изд., перед. и доп. М.: Высшая школа, 1984. 174 с.
305. Плохова М. Г. Вопросы эстетического воспитания учащихся в практике советской школы 30-х годов. *Советская педагогика*. 1977. № 10. С. 110–118.
306. Погляди Плеханова на мистецтво. *Народний учитель*. 1928. № 23 (176). С. 3.
307. Полторжицька Т. Звідки починається ТЮГ? *Радянська освіта*. 1974. № 25 (2375). С. 4.
308. Полферов Я. Мистецтво в комплексі. *Шлях освіти*. 1926. № 6-7 (50-51). С. 65–84.
309. Помагайба В. Навчання – творчий процес. *Радянська освіта*. 1960. № 94 (990). С. 3.
310. Порадник по соціальному вихованню, вип. 1. Х., 1921. С. 15–27.
311. Портнов М. Л. Педагогическое мастерство учителя и пути его формирования. *Советская педагогика*. 1977. № 3. С. 84–91.
312. Працювати творчо, вносити нове в педагогічний процес. *Радянська школа*. 1964. № 7. С. 16–22.
313. Про Державну національну програму «Освіта» (Україна XXI століття»): Постанова КМУ від 3 листопада 1993 р. № 896 [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%DO%BF>.

314. Про завдання органів народної освіти і шкіл по виконанню рішень XXV з'їзду партії, постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» : доповідь Міністра освіти СРСР М. О. Прокоф'єва на Всесоюз. з'їзді вчителів. *Радянська школа*. 1978. № 3. С. 3–13.

315. Про загальну середню освіту: Закон України від 19.12. 2006 р. № 489-V [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.

316. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. 1966. № 1. С. 2–8.

317. Про заходи забезпечення рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови : Декрет ВУЦВК і РНК УРСР. Вісті ВУЦВК. 1923. 28 серп. Арк. 10.

318. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

319. Про обов'язкове вивчення російської мови в неросійських школах України : Постанова РНК УРСР і ЦК КП(б)У. Збірник наказів та розпоряджень НКО УСРР. 1938. № 33. С. 5–7.

320. Про освіту: Закон України від 28.12.2014 р. № 76-VIII [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

321. Про республіканський огляд театральної самодіяльності : постанова. Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. 1940. № 16-17. С. 16–17.

322. Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя : материалы Всесоюз. науч.-практ. конф. / глав. ред. И. Ф. Кривонос. Полтава, 1991. 384 с.

323. Програми для середньої загальноосвітньої школи (1–4 класи). Київ : Поч. шк., 2006. С. 85–90.

324. Протокол XV Засідання Головного Відділу товариства «Просвіта» дня 27 фебруара 1922. Науковий збірник товариства «Просвіта» : річник V–VII (XIX–

XXI) / під ред. П. Федаки. Ужгород : Два кольори, 2003. С. 168–170.

325. Протоколы I Всероссийского съезда учителей. М., 1918. 105 с.
326. Профессиональная честь советского учителя. *Учительская газета*. 1944. № 39 (3063). С. 1.
327. Психология и педагогика / под. ред. А. А. Радугина. М.: Центр, 1999. 252 с.
328. Пугач В. Учителіві про майстерність. *Радянська освіта*. 1976. № 99 (2657). С. 3.
329. П'явко М. Ф. З досвіду естетичного виховання майбутніх учителів. *Радянська школа*. 1957. № 3. С. 47–52.
330. Раєвський О., Ткаченко О. І художник, і мислитель, і практик. *Радянська освіта*. 1968. № 18 (1747). С. 2.
331. Раченко Г. За творчість справжню. *Радянська освіта*. 1966. № 57 (1578). С. 3.
332. Редко бываем в театрах. *Учительская газета*. 1938. № 62 (2367). С. 3.
333. Родин А. Ф. Внеклассные занятия в начальной школе. *Советская педагогика*. 1937. № 5-6. С. 134–143.
334. Рождественский Б. П. Эстетическое воспитание школьников. *Советская педагогика*. 1962. № 9. С. 131–135.
335. Розвиток української культури за роки Радянської влади / редкол. : П. П. Гудзенко (відп. ред.) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1967. 364 с.
336. Розенштейн М. Театральна робота в школі. *Художнє виховання в школі* : зб. метод. матеріалів. Харків : ДВУ, 1930. С. 83–108.
337. Розенштейн М. Театральне мистецтво в педагогічній практиці. *Шлях освіти*. 1924. № 1. – 12. С. 103–125.
338. Розенштейн М. Театральное искусство в педагогической практике. *Шлях освіти. Путь просвещения*. 1924. № 11-12 (21). С. 103–125.
339. Розенштейн М. Украинский детский театр. *Путь просвещения*. 1922. № 7-8. С. 97–115.
340. Ройтенберг Е. Замечательное педагогическое наследство.

Учительская газета. 1940. № 52 (2679). С. 2.

341. Роллан Р. Народный театр. Собрание сочинений / под. ред. А. А. Франковского. Л.: Кооперат. изд-во «Время», 1932. Т. 12. 376 с.

342. Роменець В. А. Фантазія, пізнання, творчість. Київ : Наук. думка, 1965. С. 41–43.

343. Руб С. Навчаю учнів живої мови. *Радянська освіта*. 1960. № 9 (905). С. 3.

344. Рубан Л. М. Майстерність учителя в спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923-1985 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. 228 с.

345. Рубина Ю., Ершова А., Шевелев Н. Мы все в долгу перед детьми. *Театр*. 1977. № 7. С. 54–56.

346. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: ЗАО Изд-во «Питер», 1999. 720 с.

347. Рудометов В. Коллектив повышает свое мастерство. *Учительская газета*. 1950. № 87 (3485). С. 3.

348. «Русские люди» в постановке школьного драм кружка. *Учительская газета*. 1943. № 12 (2984). С. 4.

349. Савкова З. В. Как сделать голос сценическим. М.: Искусство, 1975. 172 с.

350. Сарычева М. В. Всесоюзная олимпиада детского творчества. *Учительская газета*. 1940. № 7 (2664). С. 2.

351. Сац Н. И. Детский театр и школа. *За Коммунистическое Просвещение*. 1935. № 143 (1914). С. 3.

352. Сборник сообщений Чрезвычайной Государственной Коллегии о злодеяниях немецко-фашистских захватчиков. М., 1946. 444 с.

353. Севастьянов Н. В. Ошибки молодого учителя при ведении урока. *Советская педагогика*. 1938. № 8. С. 74–78.

354. Сергеева-Пиняева З. Беседы об искусстве. *Учительская газета*. 1948. № 31 (3272). С. 3.

355. Сергеев С. Почин театру. *Радянська освіта*. 1978. № 91 (2856). С. 4.
356. Сидоров М. Мастера художественной самодеятельности. *Учительская газета*. 1954. № 33 (3847). С. 4.
357. Симанков Б. Идейный рост и мастерство учителя. *Учительская газета*. 1952. № 12 (3618). С. 2.
358. Синенко П. А. Театральная педагогика в школьном пространстве. *Сибирский учитель*. 2009. № 6 (30). С. 50–53.
359. Сичевська З. Естетика і урок. *Радянська освіта*. 1968. № 77 (1806). С. 3.
360. Скаткин М. Н., Краевский В. В. Содержание общего среднего образования : проблемы и перспективы. М.: Знание, 1981. 96 с.
361. Сластьонин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры. *Управление современной школой. Завуч*. 2009. № 6. С. 87–89.
362. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ : Гол. ред. УРЕ АН УРСР, 1975. 775 с.
363. Смотр детской художественной самодеятельности. *За Коммунистическое Просвещение*. 1937. № 136 (2262). С. 3.
364. Смотр художественной самодеятельности. *Учительская газета*. 1943. № 40 (3012). С. 4.
365. Совет педагогов при театре юного зрителя. *Учительская газета*. 1954. № 91 (3905). С. 4.
366. Соломаха С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до керівництва театральною діяльністю молодих школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ: 1995. 24 с.
367. Сорокина Р. Средствами искусства. *Учительская газета*. 1952. № 38 (3644). С. 3.
368. Спітковський Б. Школа і театр. *Радянська освіта*. 1960. № 25 (921). С. 4.

369. Станиславский К. С. Мое гражданское служение России. Воспоминания. Статьи. Очерки. Речи. Беседы. Из записных книжек. М.: Правда, 1990. 656 с.
370. Станиславский К. С. Театр и жизнь. Собрание сочинений в 8 т. М.: Искусство, 1961. Т. 4. 388 с.
371. Старостіна О. В. Розвиток професійної майстерності педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації в Англії : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 ; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2015. 20 с.
372. Стельмашук Ж. Г. Проблема виховання дисциплінованості учнів у вітчизняній школі в умовах роздільного навчання (1943-1954 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 ; Рівненський держ. гум. ун-т. Рівне, 2015. 267 с.
373. Стеценко К. Українська пісня в народній школі : доповідь на з'їзді вчителів народних шкіл. Вінниця : Нова друк., 1917. 8 с.
374. Стихун Н. В. Використання засобів театрального мистецтва для формування готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 2 (70). С. 6–9.
375. Стихун Н. В. Засоби театральної педагогіки у педагогічній діяльності педагогів-новаторів (70–80 роки ХХ ст.). *Нова педагогічна думка*. 2010. № 3. С. 113–115.
376. Стихун Н. В. Методика творчої роботи над віршованим текстом та літературною композицією: навч.-метод. посіб. / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне: О. Зень, 2017. 100 с.
377. Стихун Н. В. Мистецтво художнього слова як засіб формування творчої особистості студента – майбутнього вчителя. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 4. С. 87–89.
378. Стихун Н. В. Принципи удосконалення професійної майстерності вчителя у взаємозв'язку з театральною педагогікою. *Наукові записки*. Серія «Психологія і педагогіка». Острог, 2012. Вип. 19. С. 219–222.

379. Стихун Н. В. Розвиток професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва як історико-педагогічна проблема. *Наукові записки*. Серія «Психологія і педагогіка». Острог, 2011. Вип. 17. С. 335–341.

380. Стихун Н. В. Розвиток професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва в умовах неперервної педагогічної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Серія: Педагогічні науки. Київ, 2017. Вип. № 1–2 (50–51). С. 34–37.

381. Стихун Н. В. Театральна педагогіка як джерело збагачення професійними знаннями педагогів у системі випереджувальної післядипломної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 4 (72). С. 193–195.

382. Стихун Н. В. Театральне мистецтво як засіб удосконалення педагогічної майстерності вчителя. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 4. С. 132–136.

383. Стихун Н. В. Театральне мистецтво як одна із психолого-педагогічних засад у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці, 2011. Вип. 576. С. 174–181.

384. Стихун Н. В. Тенденції розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва у практиці роботи сучасних вітчизняних шкіл. *Освітологічний дискурс: електрон. наук. фахове вид.* 2017. № 1–2 (16–17). С. 212–226. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/424> (дата звернення: 12.01.2017).

385. Стихун Н. В. Формування професійних здібностей педагога засобами театральної виразності у мовному спілкуванні з учнями. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. Київ, 2010. Вип. 42. С. 175–178.

386. Ступак К. І. Естетичне виховання в нашому колективі. *Радянська школа*. 1962. № 5. С. 66–69.

387. Суксов Р. Вечер творческой инициативы. *За Коммунистическое Просвещение*. 1937. № 105 (2231). С. 3.

388. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. / редкол. : О. Г. Дзевєрін (гол.), М. В. Черпинський та ін. Київ: Рад. шк., 1976. Т. 2. 670 с.
389. Сухомлинський В. Жаринка і полум'я. *Радянська освіта*. 1966. № 40 (1561). С. 2–3.
390. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Київ, 1987. 272 с.
391. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Минск : Народная асвета, 1982. 288 с.
392. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори в 5 т. Київ, 1977. Т. 3. 670 с.
393. Сухомлинський В. Сто порад учителям. Вибрані твори в 5 т. Київ, 1976. Т. 2. 433 с.
394. Сухомлинський В. Сто порад учителям. *Радянська освіта*. 1972. № 54 (2196). С. 3.
395. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К.: А. П. Н., 2003. 68 с.
396. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002*: зб. наук. праць. Ч. 1. Харків : ОВС, 2002. С. 37–54.
397. Сухомлинська О. В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм. *Історико-педагогічний альманах*. 2005. № 1. С. 5–29.
398. Таранушенко. Учитель і мистецтво. *Народній учитель*. 1925. Ч. 1. С. 4.
399. Тарновский Н. Мастерство педагога. *Учительская газета*. 1940. № 117 (2744). С. 3.
400. Татаров А. Наш самодіяльний театр. *Радянська освіта*. 1960. № 24 (920). С. 4.
401. Творчески работать в новом учебном году. *Учительская газета*. 1946. № 41 (3170). С. 1.
402. Терский В. Н. Игры в практике А. С. Макаренко. *Советская педагогика*. 1957. № 6. С. 54–66.

403. Титова Н. Ф. Речь учителя на уроке как средство воспитания внимания учащихся 1 класса. *Советская педагогика*. 1957. № 4. С. 34–41.
404. Ткаченко Н. Искусство речи учителя. *За Коммунистическое Просвещение*. 1937. № 78 (2204). С. 2.
405. Трофанчук І. Шкільний самодіяльний. *Радянська освіта*. 1968. № 27 (1756). С. 2.
406. Туркельтауб И. С художественными кадрами неблагополучно. *За Коммунистическое Просвещение*. 1931. № 5 (571). С. 3.
407. Українські Карпати : матеріали міжнар. наук. конф. «Українські Карпати : етнос, історія, культура» (Ужгород, 26 серп. – 1 верес. 1991 р.). Ужгород : Карпати, 1993. 611 с.
408. Уховська П., Русько О. Розвивати творчі шукання. *Радянська освіта*. 1960. № 39 (935). С. 3.
409. Учащихся плохо вооружают педагогическим мастерством. *Учительская газета*. 1938. № 92 (2397). С. 3.
410. Учить ребят рисовать. *Литературная газета*. 1956. № 16 (3517). С. 2.
411. Фальківський М. Атлас початкового шкільництва Речі Посполитої Польської. Варшава : 1929. 30 с.
412. Фецак В. В. За творчість у методичній роботі. *Радянська школа*. 1962. № 12. С. 48–51.
413. Формування естетичних смаків. *Радянська освіта*. 1972. № 31 (2173). С. 4.
414. Фрадкіна Ф. И. Психологический анализ игр и их роль в учении школьников. *Советская педагогика*. 1953. № 4. С. 77–88.
415. Фронт литературы и искусств. *За Коммунистическое Просвещение*. 1931. № 22 (588). С. 3.
416. Хижнякова Н. Досвід роботи над образністю мови в 5 класі. *Комуністична освіта*. 1938. № 4. С. 62–72.
417. Хорове мистецтво України та його подвижники : матеріали другої міжнар. наук.-практ. конф. / ред.-упоряд. : П. Гушоватий, З. Гнатів. Дрогобич:

Ред.-вид. від. Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка. 2012. 308 с.

418. Художественная самодеятельность детей. *За Коммунистическое Просвещение*. 1937. № 122 (2248). С. 4.

419. Чавдаров С. Х. Школа Західної України під гнітом польської шляхти. *Радянська педагогіка*. 1936. № 11-12. С. 31–34.

420. Чегасов П. Мысли о кружках. *Учительская газета*. 1940. № 46 (2673). С. 3.

421. Чедіа Н. Живопис на уроках мови. *Радянська освіта*. 1970. № 60 (1994). С. 3.

422. Чепіга Я. Народний учитель і національні питання. *Світло*. Львів, 1912. Кн. 1. С. 21–25.

423. Чепіга Я. Уява і мислення та творча діяльність дитини. *Світло*. Львів, 1914. Кн. 9. С. 15–21.

424. Черкашина Л. Майстерність. *Радянська освіта*. 1960. № 19 (915). С. 2.

425. Черник С. А. Советская общеобразовательная школа в годы Великой Отечественной войны : историко-педагогическое исследование. М.: Педагогика, 1984. 240 с.

426. Чернокозов И. И. Профессиональная этика учителя : кн. для учителей. 2-е изд., перераб. и доп. Киев : Рад. шк., 1988. 221 с.

427. Шаблій Г. Краще готувати мистецьку молодь. *Радянська освіта*. 1960. № 38 (934). С. 2.

428. Шакиров Р. В. Системно-концептуальный анализ реформ общего и среднего образования в России в XX веке : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; Кафедра педагогики Казанского гос. ун-та. Казань, 1997. 282 с.

429. Шамова Т. И. Проблемы изучения и внедрения передового педагогического опыта. *Советская педагогика*. 1975. № 4. С. 50–59.

430. Шапиро З. Детское театральное творчество как средство коммунистического воспитания. *Советская педагогика*. 1951. № 4. С. 69–73.

431. Шарелман Х. Возбудительно обучение / Х. Шарелман ; прев. от немски. София : Книж. Лесичнов, Шумен, 1909. 55 с.

432. Шарелман Х. Пъткъм силата. II част. от Възбудително обучение / Х. Шарелман ; прев. от немски. Търново : Печат Церовски, 1910. С. 113–115.
433. Шаров Ю. Лицо детского театра. *Учительская газета*. 1954. № 26 (3840). С. 4.
434. Шаталов В. Ф. Навчати всіх, навчати кожного. Педагогічний пошук : кн. для вчителя / упоряд. І. М. Баженова. Київ : Рад. шк., 1988. С. 127–188.
435. Шаталов В. Ф. Точка опоры. М.: Педагогика, 1987. 159 с.
436. Шацкая В. Н. Задачи и содержание эстетического воспитания советского школьника. *Советская педагогика*. 1957. № 10. С. 11–21.
437. Шацкая В. Н., Савченко Е. Г. О некоторых вопросах эстетического воспитания. *Советская педагогика*. 1959. № 5. С. 48–54.
438. Шацкий С. Т. Бодрая жизнь. Избранные педагогические сочинения. М.: Сов. педагогика, 1980. Т. 1. 304 с.
439. Шацкий С. Т. Живая работа. Избранные педагогические сочинения. М. : Сов. педагогика, 1980. Т. 3. 492 с.
440. Шацкий С. Т. Что такое клуб ? Избранные педагогические сочинения. М. : Сов. педагогика, 1980. Т. 2. 476 с.
441. Швидка С. О. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя засобами театрального мистецтва : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 ; Черкаський держ. ун-т ім. Б. Хмельницького. К., 1996. 177 с.
442. Шевченко Г. П. Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании подростков. Киев : Знание, 1981. 48 с.
443. Шерегій Ю. Нарис історії українських театрів Закарпатської України до 1945 р. Нью-Йорк-Париж-Сідней-Торонто-Пряшів-Львів, 1993. 412 с.
444. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека. Статьи по эстетике. М.-Л.: Академия, 1935. 674 с.
445. Ширяева В. О школьном спектакле. *Учительская газета*. 1952. № 76 (3682). С. 4.
446. Школяр і естетика. *Радянська освіта*. 1968. № 14 (1743). С. 1.
447. Шкуропатский Н. П. Художественное воспитание детей. *Советская*

педагогика. 1955. № 9. С. 126–128.

448. Шлегель Ф. Эстетика. Философия. Критика. В 2 т. М.: Искусство, 1983. Т. 1. 480 с.

449. Шубин А. Культура речи учителя. *Учительская газета*. 1950. № 96 (3494). С. 2.

450. Юрченко Ф. И. Пути повышения уровня эстетического воспитания учащихся. *Советская педагогика*. 1977. № 5. С. 42–49.

451. Ющишин І. Географія, як предмет навчання і виховання в народній школі. *Шлях навчання і виховання*. 1933. Р. VII. С. 13–24.

452. Ющишин І. Про шкільні самоврядування. *Шлях виховання і навчання*. 1927. квіт. С. 1–8.

453. Ягнич Юр. Театр юнацької творчості. *Радянська освіта*. 1976. № 95 (2653). С. 4.

454. Якобсон П. М. Психологические предпосылки эстетического воспитания школьника. *Советская педагогика*. 1966. № 4. С. 93–102.

455. Яновская Э. В. Материалистические основы игры. *Советская педагогика*. 1940. № 1. С. 16–25.

456. Ярмаченко М. Педагог, громадянин. *Радянська освіта*. 1978. № 77 (2842). С. 3.

457. Ящук І. П. Напрями підготовки та вимоги до вчителя у 20-ті роки ХХ століття. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2008. Вип. 4. С. 167–192.

458. Lower W. Nazi – Empire Building and the Holocaust in Ukraine. The University of Carolina Press, 2005. 307 p.

459. Shapoval J. La dirigenza politica ucraina e il Cremlino nel 1932–33: i coautori della carestia. La morte della terra. La grande «carestia» in Ucraina nel 1932–33. A cura di Gabriele de Rosa e Francesca Lomastro. Vicenza, 16–18 ottobre 2003. Roma, 2004. P. 144.

460. Sharrelmann H. Weg zur Kraft. H. 1910. S. 156–157.

461. Szkoły powszechne Rzeczypospolitej w roku szkolnym 1925–1926. Warszawa. 1927. 184 s.

462. The Utilization of Theater – in – Education for Social Development Changes [Електронний ресурс]. URL: <http://www.araburban.org/ChildCity/Papers/English/LinaAttel.pdf>.
463. Way B. Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży. Warszawa, 1990. 246 s.
464. Willkommen auf den Seiten des Bundesverbandes Theaterpädagogik [Електронний ресурс]. URL: <http://www.butinfo.de/free>.

АРХІВНІ ДЖЕРЕЛА

ЦЕНТРАЛЬНИЙ ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ ВИЩИХ ОРГАНІВ ВЛАДИ ТА УПРАВЛІННЯ УКРАЇНИ

Ф.166 Міністерство освіти і науки України, 1917-2000

Оп. 1

465. Спр. 395. Статут Товариства Сприяння Народній Освіті у м. Києві, Київській губернії, 156 арк. (Статути товариства сприяння народній освіті в м. Києві і губернії, 3-го Київського товариства викладачів, Київського товариства «Русская средняя школа» та інших культурно-освітніх товариств червень 1919 р.), арк. 50.
466. Спр. 933. Всім завідуючим губерніальними відділами народної освіти, 156 арк. (Накази, обіжники, інструкції та розпорядження Наркомосу УСРР про підготовку робітників освіти, організацію, дитячих будинків, агітаційно-лекційних пунктів, облік культ робітників і інше (9 червня 1920 р. – 4 серпня 1920 р.), арк. 20.
467. Спр. 944. Як організувати внутрішнє життя дитячого будинку (пояснююча записка до інструкції про нормальний тип дитячого будинку), 103 арк. (Звіти, інструкції, циркулярне листування і інші матеріали Губнар освіти Миколаївщини (черв. – верес. 1920 р.), арк. 77–78.
468. Спр. 958. План навчання семилітньої Єдиної Трудової Школи, 56 арк. (Протокол засідання шкільного підвідділу при Наркомосі УСРР від 30.05.20 р. по обговоренню доповіді інструктора по організації Педагогічних курсів), арк. 2.
469. Спр. 1014. Доповідь (25.06.1920 р.) гл. ком. Платова, 25 арк.

(Матеріали про секцію робітничо-селянських театрів при театральному відділі Наркомосу УСРР (положення, доповіді, схеми, списки клубів, кошториси та ін. (21 червня 1920 – 3 серпня 1920 р.), арк. 15.

470. Спр. 1015. В ТЕО Наркомпросу України (матеріали про діяльність театального відділу при Наркомосі УСРР, 34 арк. (інформаційні повідомлення, проект організації пересувної трупи у Журавлівському районі, звіти тощо), арк. 5.

Оп. 2

471. Спр. 1601. Доповідь Ільїнського на нараді завідуючих відділами соціального виховання, арк. 20.

472. Спр. 1619. Наказ ДПУ й Наркомосу УСРР та циркуляр Головополітосвіти УСРР про встановлення контролю з боку Головополітосвіти УСРР над усіма видами народних видовищ, демонстрацій мистецтва. Листування з наркоматами УСРР про надання допомоги голодуючим дітям, фінансування, звільнення приміщень культосвітніх установ, обслідування стану ліквідації неписьменності, друкування методичної літератури та інших питань роботи культосвітніх установ. Список музеїв м. Харкова (24 грудня 1921 р. – 30 гр. Операційний план Українського головного комітету соціального виховання дітей на 1922 р. та звіти про його діяльність за 1921–1922 академічний рік і серпень, жовтень 1922, 208 арк.

473. Спр. 1619. Операційний план Українського головного комітету соціального виховання дітей на 1922 р. та звіти про його діяльність за 1921–1922 академічний рік і серпень, жовтень 1922, арк. 28.

474. Спр. 1621. Временное положение о детских учреждениях социального воспитания в Украинской социалистической советской республике, арк. 199–207.

475. Спр. 1622. Про організацію досвідного клубу по роботі з безпритульними дітьми : доповідь. Ч. 1, арк. 150.

476. Спр. 1672. Навчальний план педагогічних кадрів, арк. 45–47.

Оп. 3

477. Спр. 15. Протоколи засідань колегії Наркомосу УСРР та матеріали

до них (5 травня–28 серпня 1923), арк. 119–138.

478. Спр. 895. Протокол № 53 від 24.08.1923 р. засідання Наукпедкому НКО, арк. 54–55.

Оп. 4

479. Спр. 845. План роботи II Всеукраїнської сесії науково-педагогічного комітету Головоцвуху УРСР, арк. 70–79.

Оп. 15

480. Спр. 2. Постанови Ради Народних Комісарів УРСР з питань народної освіти в УРСР, арк. 90, 109.

481. Спр. 385. Матеріали (протоколи, стенограми та рішення засідань колегій Міністерства освіти УРСР), т. ІУ 21 серпня 1948 р., арк. 238–270.

482. Спр. 1211. Про стан художнього виховання дітей в Українській РСР : доповідна записка від 10.10.1955 р., арк. 122.

483. Спр. 7137. Про стан виховної роботи серед шкільної молоді Укр РСР: резолюція комісії Верховної Ради УРСР у справах молоді від 21.05.1969, арк. 3–5.

ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ РІВНЕНСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Ф. Газети радянського періоду

484. Улучшить качество обучения и воспитания детей. *Известия*. 1946. № 269. С. 1–3.

485. До підсумків навчального року в школах. *Радянська Україна*. 1947. № 145. С. 3–5.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ
 Стихун Наталії Василівни
 «Розвиток професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних
 закладів засобами театрального мистецтва (20–80-ті рр. ХХ ст.)»
 за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
 (СКАНОВАНИ КОПІЇ)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ст. Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
 E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

06.04.2017 № 73

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження дисертаційної роботи Стихун Наталії Василівни «Розвиток професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва (20 – 80-ті рр. ХХ ст.)», висунутої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Дана довідка засвідчує, що у навчально-виховний процес Рівненського державного гуманітарного університету було впроваджено результати дисертаційного дослідження Стихун Н. В. під час проведення практичних занять з філологічних дисциплін на художньо-педагогічному факультеті.

Дисертантка ознайомила викладачів-філологів з методикою творчої роботи над віршованим текстом та літературною композицією, зокрема: принципами і методами складання поетичної композиції та логікою мовлення у роботі над поезією.

На факультеті використовуються розробки дослідниці, опубліковані в такій її роботі: Методика творчої роботи над віршованим текстом та літературною композицією : навч.-метод. посіб. / Рівненський державний гуманітарний університет; уклад. Н.В. Стихун. – Рівне: О. Зень, 2017. – 100 с.



проф. Р. М. Постолюк



**УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ РІВНЕНСЬКОЇ
ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

вул. В.Чорновола, 74, м. Рівне, 33028; тел.64-96-60, 64-96-61; факс 63-64-73
E-mail: roippo.rv@ukr.net, код ЄДРПОУ 02139765

03.04.17 № 01-Р6/444

На № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Стихун Наталії Василівни з теми «Розвиток професійної майстерності
вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами
театрального мистецтва(20 – 80 – ті рр. ХХ ст.)», висунутого
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

На базі Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти впродовж 2012-2016 років проводилась апробація результатів дисертаційного дослідження Стихун Наталії Василівни з теми «Розвиток професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва(20 – 80 – ті рр. ХХ ст.)».

Розроблені нею навчальні та методичні матеріали (рекомендації щодо впровадження принципів роботи над віршованим текстом та літературною композицією, логікою мовлення, внутрішніми елементами словесної дії, формами театрального мистецтва, методами складання літературної композиції, організації навчальної діяльності учнів, у яких використано спеціальні види пізнавальних завдань тощо) використовувались під час проведення аудиторних занять зі слухачами курсів підвищення кваліфікації вчителів української мови та літератури, світової літератури, вчителів освітньої галузі «Мистецтво» та у міжкурсовий період – під час проведення семінарів-практикумів, тренінгів.

Використання методичних матеріалів дисертаційного дослідження Н. В. Стихун забезпечило вдосконалення фахової компетентності вчителів гуманітарних предметів.

Вважаємо, що результати дослідження Н. В. Стихун можуть бути рекомендовані до використання у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, для розроблення спецкурсів з методики творчої роботи над віршованим текстом та літературною композицією в інститутах післядипломної педагогічної освіти та вищих педагогічних навчальних закладах.

Ректор Рівненського ОШПО,
кандидат політичних наук, доцент



А. Л. Черній



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

Від 14.04.17 № 741

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження Стихун Наталії
Василівни на тему «Розвиток професійної майстерності вчителів
загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва
(20 – 80-ті рр. ХХ ст.)», представленого на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук зі спеціальності
13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки**

На базі Мукачівського державного університету впродовж 2016-2017 рр. проводилась апробація результатів дисертаційного дослідження Стихун Наталії Василівни з теми «Розвиток професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва (20–80-ті рр. ХХ ст.)». Розроблені нею матеріали дисертаційного дослідження (методичні рекомендації щодо творчої роботи над віршованим текстом, а також навчально-методичний посібник «Методика творчої роботи над віршованим текстом та літературною композицією») використовувалися під час проведення практичних занять з навчальних дисциплін «Технології вивчення освітніх галузей у початковій школі», «Методика з технологіями навчання української мови та літературного читання в початковій школі». Дисертантка ознайомила майбутніх вчителів з принципами та етапами роботи над віршованим текстом, основними елементами у віршованому творі та логікою мовлення у роботі над поезією, методами складання літературної композиції та формами і засобами театрального мистецтва.

Результати дослідження свідчать, що застосування, форм, методів і засобів театрального мистецтва у педагогічній діяльності вчителя сприяє розвитку його творчих, акторських та мовленнєвих здібностей.

Результати апробації дисертаційного дослідження Стихун Н.В. «Розвиток професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва (20–80-ті рр. ХХ ст.)» обговорювалися на засіданні кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти (протокол №11 від 11 квітня 2017 року) й отримали високу оцінку та рекомендовані до впровадження.

Перший проректор

Виконавець: Кобаль В.І.



В.В. Гоблик



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
 3-45-82, E-mail: udpu@udpu.org.ua УДПУ р/р 35227252004420, банк одержувача УУДКСУ
 в Черкас. обл. МФО 820172, код 02125639

21.04.2017 № 974/01

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження Стихун Наталії
 Василівни з теми «Розвиток професійної майстерності вчителів
 загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва
 (20 – 80-ті рр. ХХ ст.)», висунутого на здобуття наукового ступеня
 кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна
 педагогіка та історія педагогіки**

Складена довідка засвідчує, що основні положення, результати і висновки проведеної дослідно-експериментальної роботи Стихун Н.В. було впроваджено в навчальний процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини у 2016-2017 рр.

Систематизовані та узагальнені положення, фактологічний матеріал, зібраний дисертанткою, можуть стати основою для подальших наукових розвідок з доцільності використання елементів театрального мистецтва в історико-педагогічній діяльності та обґрунтуванні важливості їх у сучасній педагогічній практиці.

Результати дослідження свідчать, що застосування, форм, методів і засобів театрального мистецтва у педагогічній діяльності вчителя сприяє розвитку його творчих, акторських та мовленнєвих здібностей

Розроблені нею матеріали дисертаційного дослідження (методичні рекомендації щодо творчої роботи над віршованим текстом, а також навчально-методичний посібник «Методика творчої роботи над віршованим текстом та літературною композицією») використовувалися під час проведення практичних занять з мистецьких дисциплін. Дисертантка ознайомила викладачів-мистецтвознавців з принципами та етапами роботи над віршованим текстом, основними елементами у віршованому творі та логікою мовлення у роботі над поезією, методами складання літературної композиції та формами і засобами театрального мистецтва.

Довідку видано для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – педагогіка та історія педагогіки

Ректор



Безлюдний О.І.



Україна
Виконавчий комітет Рівненської міської ради
Управління освіти
Рівненська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №22
 вул. Кн. Романа, 14а, м. Рівне, 33022, тел. (0362) 24-02-23
 E-mail zosh22rv@gmail.com Код ЄДПОУ 22571269

Від "20" січня 2017р. № 2

На № _____ від _____ *

ДОВІДКА

про впровадження дисертаційного дослідження
Стихун Наталії Василівни «Розвиток професійної майстерності
вчителів загальноосвітніх навчальних закладів
засобами театрального мистецтва (20 – 80-ті рр. ХХ ст.)»,
висунутого на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Дана довідка засвідчує, що у навчально-виховний процес Рівненської ЗОШ № 22 було впроваджено результати дисертаційного дослідження Стихун Н.В. під час підготовки учнів до конкурсу читців.

Дисертантка ознайомила учнів-виконавців з етапами роботи над віршованим текстом, основними елементами у віршованому творі та логікою мовлення у роботі над поезією, методами складання літературної композиції та засобами театрального мистецтва.

У навчально-виховному процесі школи використовуються розробки дослідниці, опубліковані в такій її роботі: Методика творчої роботи над віршованим текстом та літературною композицією : навч.-метод. посіб. / Рівненський державний гуманітарний університет ; уклад. Н. В. Стихун. – Рівне : О. Зень, 2017. – 100 с.

Директор школи



С. А. Шама



УКРАЇНА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ І НАУКИ
РІВНЕНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД "ШКОЛА-ІНТЕРНАТ ІІ-ІІІ
СТУПЕНІВ "РІВНЕНСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ЛІЦЕЙ"
РІВНЕНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Котляревського, 1, м. Рівне 33028, тел. 23-60-41, 23-60-54; факс 63-80-88

E-mail: licey@ua.fm Код ЄДРПОУ - 02137743

16.03.2017 № 94/01-9

ДОВІДКА
про впровадження дисертаційної роботи
Стихун Наталії Василівни «Розвиток професійної майстерності
вчителів загальноосвітніх навчальних закладів
засобами театрального мистецтва (20 – 80-ті рр. ХХ ст.)»,
висунутої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Дана довідка засвідчує, що у навчально-виховний процес комунального закладу «Школа-інтернат ІІ–ІІІ ступенів «Рівненський обласний ліцей» було впроваджено результати дисертаційного дослідження Стихун Н.В. під час підготовки учнів до конкурсу читців, присвяченому Т. Г. Шевченку.

Дисертантка ознайомила учнів з основами роботи над віршованим текстом та літературною композицією, зокрема: принципами системи віршування; логікою мовлення у роботі над поетичним твором; невербальними засобами виразності.

У позакласній роботі школи використовуються розробки дослідниці, опубліковані в навчально-методичному посібнику: Методика творчої роботи над віршованим текстом та літературною композицією : навч.-метод. посіб. / Рівненський державний гуманітарний університет ; уклад. Н. В. Стихун. – Рівне : О. Зень, 2017. – 100 с.

Директор



Н. Сосюк

ДОДАТОК Б

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Стихун Наталії Василівни

«Розвиток професійної майстерності вчителів
загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва
(20–80-ті рр. ХХ ст.)»

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Стихун Н. В. Мистецтво художнього слова як засіб формування творчої особистості студента – майбутнього вчителя. *Нова педагогічна думка*. 2009. № 4. С. 87–89.
2. Стихун Н. В. Засоби театральної педагогіки у педагогічній діяльності педагогів-новаторів (70 – 80 роки ХХ ст.). *Нова педагогічна думка*. 2010. № 3. С. 113–115.
3. Стихун Н. В. Театральне мистецтво як засіб удосконалення педагогічної майстерності вчителя. *Нова педагогічна думка*. 2010. № 4. С. 132–136.
4. Стихун Н. В. Формування професійних здібностей педагога засобами театральної виразності у мовному спілкуванні з учнями. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. Київ, 2010. Вип. 42. С. 175–178.
5. Стихун Н. В. Розвиток професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва як історико-педагогічна проблема. *Наукові записки*. Серія «Психологія і педагогіка». Острог, 2011. Вип. 17. С. 335–341.
6. Стихун Н. В. Театральне мистецтво як одна із психолого-педагогічних засад у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці, 2011. Вип. 576. С. 174–181.
7. Стихун Н. В. Принципи удосконалення професійної майстерності вчителя у взаємозв'язку з театральною педагогікою. *Наукові записки*. Серія «Психологія і

педагогіка». Острог, 2012. Вип. 19. С. 219–222.

8. Стихун Н. В. Театральна педагогіка як джерело збагачення професійними знаннями педагогів у системі випереджувальної післядипломної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 4 (72). С. 193–195.

9. Стихун Н. В. Використання засобів театрального мистецтва для формування готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 2 (70). С. 6–9.

10. Стихун Н. В. Тенденції розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва у практиці роботи сучасних вітчизняних шкіл. *Освітологічний дискурс: електрон. наук. фахове вид.* 2017. № 1–2 (16–17). С. 212–226. URL: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/424> (дата звернення: 12.01.2017).

11. Стихун Н. В. Розвиток професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва в умовах неперервної педагогічної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Серія: Педагогічні науки. Київ, 2017. Вип. № 1–2 (50–51). С. 34–37.

12. Стихун Н. В. Методика творчої роботи над віршованим текстом та літературною композицією: навч.-метод. посіб. / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне: О. Зень, 2017. 100 с.

Опубліковані праці апробаційного характеру

13. Стихун Н. В. Етапи роботи над художнім твором як основа розвитку професійних здібностей актора і читця. *Молодь у сучасному світі: філософсько-культурологічні виміри: матеріали Міжнародної наукової конференції (Київ, 26-27 березня 2009 р.)*. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2009. С. 278–282.

14. Стихун Н. В. Використання елементів театрального мистецтва у сучасній педагогічній практиці загальноосвітніх шкіл. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне, 2014. Вип. 8 (51). С. 84–88.

15. Стихун Н. В., Стихун Л. П. Мистецтво художнього слова як засіб формування духовності та професійної майстерності майбутнього педагога: зб.

наук. пр. Рівне: РДГУ, 2014. С. 110–115.

16. Стихун Н. В., Стихун Л. П. Місце та роль театральних педагогічних інноваційних технологій у творчому розвитку професійної майстерності вчителя. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Рівне, 2016. Вип. 13 (56). Частина II. С. 119–123.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

17. Стихун Н. В., Стихун Л. П. Олена Пчілка і проблеми формування національної самосвідомості: наук. зб. Рівне: Вид-во «Волинські обереги», 2009. С. 73–79.

18. Стихун Н. Средства театрального искусства как путь к формированию творческой личности учителя в условиях непрерывного педагогического образования. *Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации*: материалы Междунар. науч.-практ. конф.: в 3 ч. (14 февраля 2013 г.). Новокузнецк: Издательство КузГПА, 2013. Ч. 2. С. 278–284.

ДОДАТОК В

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Стихун Наталії Василівни

«Розвиток професійної майстерності вчителів

загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва

(20–80-ті рр. ХХ ст.)»

за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Основні результати дисертаційного дослідження доповідалися на міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференціях:

– *міжнародних*:

1. Міжнародна наукова конференція «Молодь у сучасному світі: філософсько-культурологічні виміри» (Україна, м. Київ, Київський національний лінгвістичний університет, 26-27 березня 2009 р.). Форма участі – заочна; публікація статті на тему: *«Етапи роботи над художнім твором як основа розвитку професійних здібностей актора і читця»* у збірнику матеріалів конференції.

2. Міжнародна науково-практична конференція «Професійний розвиток педагога в системі безперервної післядипломної освіти» (Україна, м. Рівне, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 9 лютого 2010 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація статті *«Засоби театральної педагогіки у педагогічній діяльності педагогів-новаторів (70 – 80 роки ХХ ст.)»* у збірнику матеріалів конференції.

3. Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток особистості та професіоналізму фахівця в системі неперервної освіти в контексті викликів ХХІ ст.» (Україна, м. Чернівці, 19-22 жовтня 2011 р.). Форма участі – заочна; публікація статті на тему: *«Театральне мистецтво як одна із психолого-педагогічних засад у професійній підготовці майбутнього вчителя»* у збірнику матеріалів конференції.

4. Міжнародна науково-практична конференція «Теория и практика

педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации» (Російська Федерація, м. Новокузнецк, 14 лютого 2013 р.). Форма участі – заочна; публікація статті на тему: *«Средства театрального искусства как путь к формированию творческой личности учителя в условиях непрерывного педагогического образования»* у збірнику матеріалів конференції.

– всеукраїнських:

1. Всеукраїнська наукова конференція «Поліссезнавство у фольклорно-етнографічних і літературно-мистецьких дослідженнях», присвячена 170-річчю від дня народження Павла Чубинського та 160-річчю Олени Пчілки (м. Рівне, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, 24 квітня 2009 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація статті на тему: *«Олена Пчілка і проблеми формування національної самосвідомості»* у збірнику матеріалів конференції.

2. Всеукраїнська науково-практична конференція «Історичні аспекти становлення та розвитку національної системи освіти в Україні у контексті педагогічної спадщини Б. Н. Мітюрова» (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 10-11 червня 2010 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні *«Місце та роль засобів театральної педагогіки у розвитку вітчизняної педагогічної науки та практики»*.

3. Всеукраїнська науково-практична конференція (м. Рівне, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 11-12 листопада 2010 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні *«Виховання риторичної культури засобами театральної педагогіки»*.

4. Всеукраїнська науково-практична конференція «Формування соціальної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів» (м. Рівне, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 09-10 червня 2011 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні *«Місце та роль засобів театрального мистецтва у розвитку соціальної компетентності вихованців ПНЗ»*.

5. Всеукраїнська науково-практична конференція «Готовність педагогів

до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти» (м. Рівне, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 10-11 листопада 2011 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація статті на тему: *«Використання засобів театрального мистецтва для формування готовності педагогів до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти»* у науково-методичному журналі «Нова педагогічна думка». 2012. № 2 (70).

6. Всеукраїнська науково-практична конференція «Випереджувальний характер післядипломної педагогічної освіти щодо розвитку суспільства економіки знань» (м. Рівне, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 5-6 березня 2012 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні *«Театральна педагогіка як джерело збагачення професійними знаннями педагогів у системі випереджувальної післядипломної освіти»*.

7. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної дидактики в контексті вимог інформаційного суспільства» (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 17-18 жовтня 2013 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація статті на тему: *«Використання елементів театрального мистецтва у сучасній педагогічній практиці загальноосвітніх шкіл»* у збірнику наукових праць «Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти». 2014. Випуск 8 (51).

8. Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення і розвиток особистості людини як суб'єкта власного життя» (до 70-ліття з дня народження С. Пальчевського) (м. Рівне, Рівненський державний гуманітарний університет, 10-11 березня 2016 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація статті на тему: *«Місце та роль театрально-педагогічних інноваційних технологій у творчому розвитку професійної майстерності вчителя»* у збірнику наукових праць «Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти». 2016. Випуск 13 (56). Частина II.

ДОДАТОК Г

Корисні поради І. Огієнка вчителям-практикам щодо формування в них культури мовленнєвої комунікації [89, с. 183–185].

1. Усі вчителі інших предметів повинні завжди звертати пильну увагу, щоб на їхніх годинах панувала чиста літературна мова, бо мало зробить сам учитель рідної мови, якщо його не підтримають і вчителі інших предметів.

2. Учитель – якого б фаху він не був – мусить досконало знати свою соборну літературну мову. Невільно вчителеві оправдовувати свого незнання рідної мови не фаховістю.

3. Кожний педагог-професіонал мусить ретельно працювати над науковим вивченням своєї рідної мови.

4. Учитель, який навчає тільки місцевою мовою, приносить тим велику шкоду єдності свого народу й своїй літературній мові.

5. Як у школі, так і поза нею, учитель повинен говорити тільки взірцевою рідною соборною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів.

6. Кожний учитель мусить найдосконаліше знати науку про рідномовні обов'язки.

7. Учитель рідної мови мусить бути душею «Гуртка плекання рідної мови» в його школі.

8. Кожний учитель, особливо з провінційної школи, мусить конче збирати діалектологічний матеріал для вивчення своєї рідної мови [89, с. 183–185].

ДОДАТОК Д

Характерні ознаки мовлення у професійній майстерності педагога

(за працями О. Миртова) [243, с. 41–55], [244, с. 42–44].

1. Попередня підготовка до мовлення. Слід заздалегідь потурбуватися про стан голосу і про виразність мовлення. Розповідь учителя має бути ретельно підготовленою імпровізацією, що так часто використовує педагог у мовленні – тобто копітка попередня праця над предметом розмови.

2. Настрій учителя. Треба дотримуватися правила: «Бадьоро, сміливо, з легкістю приступати до мовлення, відкинути думки, що не стануть вас слухати учні!». Педагог має бути сам глибоко переконаний у тому, що він говорить. Мова без упевненості у власному успіху – слабка і бездоказова. Успіх мовлення залежить від настрою педагога.

3. Мовний такт. Учитель мусить володіти мовним тактом і дотримуватися таких вимог, як: 1) обирати найправильнішу стратегію поведінки в різноманітних умовах реагування аудиторії; 2) розуміти аудиторію і говорити її мовою; 3) не говорити того, що небажано і не усвідомлено самим учителем; 4) не втомлювати слухачів зайвою інформацією; 5) враховувати сутність та доцільність, а також специфіку свого виступу.

4. Залежність від аудиторії. Велике вміння – завоювати увагу слухачів, їхню довіру. Учителю потрібно насамперед знати особовий склад учнів, приблизний рівень розумового та психічного розвитку та їхні особисті уподобання.

5. «Лицемірне замилювання очей». У педагогічному спілкуванні потрібно цінувати довіру і уважність учнів та бути щирим й відвертим так, як школярі зразу помітять і відчують, що їм «замилюють очі».

6. Емоційне натхнення. «Сухе, безбарвне мовлення» не є прекрасним. Мовлення вчителя з пафосом гірше за будь-яку безбарвність.

7. Міміка і жести. Емоційний учитель не може позбавитися від надмірної жестикуляції, але якщо ці жести є природними й щирими, то вони можуть

доповнювати його мову і бути емоційно привабливими. Різноманітна міміка обличчя учителя сприяє розумінню та вивченню навчального матеріалу учнями.

8. Голосові засоби. Не потрібно поспішати в мовленні, не говорити «скоромовкою». Приємний, звучний, голосний, гнучкий голос – необхідний засіб спілкування для педагога. Вчителю треба завжди бути небайдужим до того чи добре їх чують або розуміють.

9. Дурні манери. До них належать: відхаркування чи відкашлювання упродовж педагогічної розповіді або на її початку; без потреби поправляння волосся, власного одягу і т. ін. Не властиво педагогу постійно вживати слова-паразити: «тіпа», «ну», «е», «клас», «капец» та ін. [253, с. 41–55], [254, с. 42–44].

ДОДАТОК Е

Комплекс вправ (тренінг) на покращення емоційно-творчого стану та комунікативних умінь учителя (за В. Кан-Каликом) (1976) [161, с.78–80]:

Вправи поділяються на дві групи. *Перша група* – специфічний тренінг психофізичного апарату учителя. Тренінг складається із загально-розвиваючих вправ з удосконалення емоційної пам'яті, спостережливості, навичок управління собою, пластичності, уваги, емоційної сприйнятливості комунікативних здібностей та умінь. *Друга група* – цілісний педагогічний тренінг, в який входить навчання дії в типових ситуаціях згідно з конкретними умовами педагогічної діяльності, розвиток педагогічного уяви, інтуїції, навичок педагогічної імпровізації, організації спілкування, постановки і вирішення комунікативних завдань.

Перша група вправ здійснюється у двох напрямках:

1. Творче самопочуття педагога: вправи на покращення психофізичного стану і педагогічної уваги; на звільнення «м'язового затиску»; розвиток навичок творчого зосередження.

Розвиток умінь органічно та послідовно діяти в запропонованих обставинах у класі. Наприклад: увійдіть у клас, відкрийте вікно, напишіть на дошці число, пройдіть по класу, сядьте за стіл; відкрийте книгу або класний журнал; повторіть ті ж самі дії у швидкому темпоритмі. Вправи зі вступними (несподіваними завданнями): сядьте за стіл, відкрийте книгу (несподіваний стукіт у двері) – реагуйте і дійте; ви пишете на дошці (неочікувано відкрилося вікно) – дійте тощо. Вправи на послідовність та доцільність дій у змінюючих обставинах.

Формування м'язового звільнення починається з перевірки ступеню «скутості» вчителя. Наприклад: зігніть і напружте вказівний палець руки, перевірте, як розподіляється м'язова напруга, куди вона йде (в сусідні пальці, кість, лікоть, шию, чи напружлася інша рука), постарайтеся прибрати зайву напругу тощо. Вправа на звільнення і поступове затискання всіх м'язів.

Самостійне тренування на затиск і звільнення м'язів тіла; на затримання та подолання його: затиснути м'язи верхньої частини тіла, затримати затиск, звільнити; по команді «раз» – затиск, по команді «два» – розслаблення, звільнити все тіло і затиснути тільки одну групу м'язів, змінити її на іншу.

Вправи на зняття м'язового напруження в процесі елементарних рухів, які по черзі виконуються. Наприклад: увійдіть у клас, підійдіть до столу (перевіряється скутість м'язів і звільняється зайва напруга). Те ж саме з вступними

завданнями: увійдіть у клас, станьте перед учнями, перевірте, чи немає в тілі зайвої напруги. Почніть урок (імпровізуйте словами, діями): сядьте на стілець, дивіться на клас, зніміть напругу, відчуйте себе вільним і готовим до будь-яких педагогічних дій - дійте. Нехай працюють тільки ті групи м'язів, які необхідні. І нарешті, вправи на виправдання пози в процесі діяльності: за завданням викладача всі студенти займають будь-яку позу; необхідно її виправдати, прибрати зайвий затиск, а після того як поза виправдана, в цьому ж порядку потрібно продовжувати дію, яка починається з цієї пози, і довести її до логічного завершення.

Розвиток навичок довільної уваги, спостережливості і зосередження.

Наприклад: прислухайтесь до звуків в аудиторії, назвіть їх, спробуйте визначити причини і класифікуйте їх. Прислухайтесь до звуків за дверима, вікном, визначте звідки вони виникли. На пам'ять відтворіть, чим були зайняті всі присутні на занятті, як вони були одягнені.

Творче осмислення лінії вчинків і розвиток педагогічного уяви. Наприклад: студентам пропонується записати ряд розрізнених учинків, фактів. Потім дається наступне завдання: розповісти про внутрішній зв'язок між цими учинками і фактами та дати їм психолого-педагогічну інтерпретацію. Набір фактів і їх виправдання поступово ускладнюється. Викладач вводить слово, що позначає явище або предмет, пов'язаний з педагогічною діяльністю (школа, урок, щоденник тощо), для того щоб викликати у студентів певні асоціації.

Безпосередня мобілізація творчого самопочуття. Наприклад: уявіть собі, що у вас сьогодні немає бажання проводити урок. Давайте мобілізуємо своє творче самопочуття. Дійте в ситуації «якби» (К.С. Станіславський): якщо я був у гарному настрої, я поспішав би в клас. Мобілізуйте себе до уроку, саме до своїх індивідуальних особливостей, а потім увійдіть в аудиторію і почніть урок у хорошому гуморі.

2. Мистецтво спілкування: техніка мови; розвиток навичок публічного виступу.

Розвиток найпростіших навичок спілкування. Наприклад: увійдіть в клас і приверніть до себе увагу без мовного спілкування засобами міміки, пантоміміки, зору. Зверніться до учня з різною системою «пристосувань» (прохання, вимога, попередження, похвала, насмішка, гумор, питання та ін.); необхідно знайти не тільки потрібні інтонації, а й пластику міміко-пантомімічного інтонування.

Робота по техніці інтонування. Наприклад: даються різні фрази і ставиться завдання вимовити їх з різними відтінками залежно від педагогічної ситуації.

Викладач промовляє слово, а студенти по черзі додають інші слова, утворюючи при цьому сюжетну розповідь.

Вправи на реалізацію до мовленнєвого спілкування. Наприклад: увійдіть у клас, зорієнтуйтеся на обстановці, постарайтеся згадати попередню атмосферу спілкування, сконцентруйте увагу класу на собі, а потім починайте красномовно спілкуватися з учнями. Безпосередньо перед уроком проведіть комунікативне налаштування: згадайте клас, свою систему спілкування з ним, особливості взаємин з окремими учнями. Чи з'являється почуття комунікативної налаштованості і готовності? Якщо немає, повторіть налаштування, поглиблюючи свої відчуття про майбутнє спілкування з класом. Якщо налаштування проведено, входьте і починайте діяти.

Виявлення індивідуальних особливостей педагогічного спілкування як відображення творчо-педагогічної індивідуальності студента (пошуки стилю спілкування). Під час вправ, в яких студенти організовують спілкування в різних ситуаціях, визначаються і уточнюються спільно з ними індивідуально-типологічні особливості їх комунікативної діяльності. Поступово виробляються основи стилю педагогічного спілкування, близькі природі студента, його індивідуальності.

Друга група вправ має характер цілісного педагогічного тренінгу. З цією групою вправ можна ознайомитися у статті В. Кан-Калика «О профессионально-творческой подготовке учителя» (1976) [168].

ДОДАТОК Ж

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет
Інститут мистецтв
Кафедра театральної режисури

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД ВІРШОВАНИМ ТЕКСТОМ

**Методичні рекомендації
для вчителів загальноосвітніх навчальних закладів**

УДК 373. 5. 015. 31 : 792 (07)

Укладач: *Стихун Наталія Василівна –*
викладач кафедри театральної режисури
Інституту мистецтв Рівненського
державного гуманітарного університету.

Рецензенти: *Грицан Анатолій Васильович –*
директор Інституту мистецтв, професор
кафедри сценічного мистецтва і хореографії
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника, заслужений діяч
мистецтв України, кандидат історичних
наук, професор;

Годовський Володимир Михайлович –
заслужений діяч мистецтв України,
кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри хореографії Інституту
мистецтв Рівненського державного
гуманітарного університету.

ЗМІСТ

ВСТУП	268
РОЗДІЛ 1. ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ВІРШУВАННЯ	269
1.1. Основи віршування.....	269
1.2. Розмір у віршованому тексті.....	270
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ ВІРШОВАНОГО ТВОРУ У ПОЄДНАННІ ЙОГО ЗМІСТУ І ФОРМИ	273
2.1. Єдність форми і змісту вірша.....	273
2.2. Постійна пауза у вірші.....	275
2.3. Цезура в середині віршованого рядка.....	276
2.4. Перенос у віршованому тексті.....	277
2.5. Рима у віршованому творі.....	278
2.6. Звукова інструментовка вірша.....	279
2.7. Інтоніяція і головний тон твору.....	281
2.8. Виконавське завдання.....	282
РОЗДІЛ 3. ЛОГІКА МОВЛЕННЯ У РОБОТІ НАД ВІРШОВАНИМ ТЕКСТОМ	283
1.1. Логіка мовлення.....	283
3.2. Правила розміщення логічних пауз.....	285
3.3. Вправи на засвоєння правил логічного читання.....	294
3.4. Методичні поради на засвоєння правил логіки мови у роботі над віршованим текстом.....	301
РОЗДІЛ 4. ОЗНАЙОМЛЕННЯ ІЗ СУЧАСНИМ СТАНОВИЩЕМ МИСТЕЦТВА ВИКОНАННЯ ВІРШІВ НА ПРАКТИЦІ	302
4.1. Практичні завдання.....	302
ВИСНОВКИ	303
РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА	304

ВСТУП

Інтеграція, як провідна тенденція розвитку суспільства та освіти у ХХІ столітті, дає життя різноманітним формам художньої творчості, зокрема поетичній, де слову надається важлива роль. Мистецтво поетичного слова висвітлює кращі зразки національної та духовної культури, і тим самим формує світогляд учнів. Формування духовної, національної, естетично-художньої культури школярів залежить насамперед від професійної майстерності вчителя, його компетентності у сфері театрального мистецтва, зокрема мистецтва художнього слова. Досконало володіти словом, його виразними можливостями – одне із важливих завдань, які стоять перед учителем у процесі творчої роботи над поетичними творами.

Словесна дія відбувається у безперервному потоці людського як мислення, так і мовлення, а також невербальних засобів виразності (рухів, міміки, жестів тощо), емоційно-чуттєвого стану акторської гри, логіки інтонацій, емоційності слова, голосу, тембрального забарвлення, гри темпоритмів, пауз, красномовності і тому стає зрозумілим могутність ідейно-художнього впливу поетичного слова на свідомість слухача.

Професійна майстерність учителя може удосконалюватись унаслідок формування здібностей декламування віршів, зокрема знань і умінь опрацювання віршованого тексту.

Мистецтво озвученої поезії служить високим ідеалам людини. У загальноосвітніх навчальних закладах помітно поширився інтерес до віршованої драматургії, різних поетичних видовищ, читання ліричних композицій та віршів.

Разом з тим, не всі вміють читати вірші. Сприймання справжньої поезії, а особливо читання її перед шкільною аудиторією, справа досить складна. Це залежить від багатьох факторів: від рівня педагогічної освіти, від обсягу його життєвого і духовного досвіду, від віку, від чутливості та здібностей.

При роботі над віршами вчителі впадають у дві крайності: одні зберігають чітку форму, вбиваючи природність мови, інші, навпаки, перетворюють вірш у прозу, і тим самим руйнують ритм, правильну інтонацію.

Тому надбання методики творчої роботи над віршованим текстом, уміння перетворити твори поетів у мистецтво озвученої поезії на уроках української і світової літератури, історії, географії та ін., необхідні педагогу загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета методичних рекомендацій спрямована на удосконалення емоційно-образної виразності у роботі над віршованим текстом, професійного володіння словом, подальшого ознайомлення з системою віршування, основними елементами віршованої мови. Набуття професійних знань та умінь у творчому процесі.

Відповідно до мети визначено такі **завдання**:

1. Вивчити теорію віршування;
2. Проаналізувати вибраний для роботи віршований текст, поєднуючи його зміст із формою;
3. Знати логіку мови у роботі над віршованим текстом;
4. Ознайомитися із сучасним становищем мистецтва виконання віршів на практиці.

РОЗДІЛ 1.

ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ВІРШУВАННЯ

1.1. Основи віршування

Вірш є особливий тип мови, своєрідна виразна система, істотно відмінна від звичайної, повсякденної мови, а також від художньої прози.

Особливо своєрідна лексика вірша, слово в ньому гіперболізоване, суб'єктивно-емоційне ставлення автора до життя.

Основою віршованої мови є емоційно піднесений стан переживань, який підкреслює у мові всі форми передачі найтонших відтінків думок і почуттів.

Головна риса віршованої мови – постійність однорідної, емоційно забарвленої інтонаційної системи на відміну від прози, де інтонація змінюється з кожною фразою. Така постійність є основою для виникнення віршованої періодичності.

Ми знаємо, що зміст і форма художнього твору знаходяться у взаємозв'язку один з одним. Організація віршованої мови полягає у тому, що вірш розбитий на рядки. Віршовані рядки являють собою сумірні ритмічні одиниці, чергування яких і визначає собою ритм.

Порядок розміщення наголошених і ненаголошених складів у віршованих рядках підпорядковується особливому розміру, або метру.

В умінні підкреслити смисловий рух рухом ритму і виявляється майстерність поета, а також учителя.

Залежно від того, які одиниці знаходяться в сумірності вірша, визначається система віршування.

У системі віршування існує ритмічна організація мови, а саме силабо-тонічна система. Вона має у собі сумірність віршованих рядків за кількістю складів і постійну закономірність чергування наголошених та ненаголошених складів. Силабічна система – це однакова кількість складів у віршованому рядку. Тонічна система – це чергування однакових наголошених складів у рядку. Силабо-тонічна система віршування – це чергування кількості наголошених і ненаголошених складів у рядку.

1.2. Розмір у віршованому тексті

Залежно від того, як розміщені наголошені й ненаголошені склади, розрізняють розміри, або системи віршування.

Одиницею віршованої мови є віршований рядок – вірш, який закінчується паузою. Ця пауза відтворює ритм і тому має назву ритмічної. Не збереження читцем ритмічної паузи є грубим порушенням форми вірша і може призвести до перекручування всього метричного ладу твору. Інша справа, що вивчати ритм формально не можна, його треба поєднувати з ілюстрованим підтекстом і дією в цілому, адже думка і почуття поета відчуюються не складами, а словами, тому ритм вірша – це ритм образів.

Найбільш поширені розміри силабо-тонічного вірша, які розрізняються на двоскладові і трискладові, такі:

ямб (двоскладова стопа з наголосом на другий склад U/),

хорей (двоскладова стопа з наголосом на перший склад /U),
дактиль (трискладова стопа з наголосом на перший склад /UU),
амфібрахій (трискладова стопа з наголосом на другий склад U/U),
анapest (трискладова стопа з наголосом на третій склад UU/).

Вірші, написані в розмірі ямба або хорей, часто вміщують у собі двоскладові стопи з пропущеним наголосом – *пірихії*. Сусідство хорей або ямба з пірихієм утворює чотирискладову стопу – *неон*. Метрично протилежна важка стопа – *спондей*. Спондей утворює два підряд наголошені склади.

Ямбічний розмір з різною кількістю стоп у віршованих рядках і довільним розташуванням рим називається *басчним* віршем.

Вірші, які не мають рими, але в них є розмір, називаються *білими*.

Не має рими верлібр – *вільний* вірш. У верлібрі об'єднуються віршові рядки з довільною кількістю складів і вільним розміщенням наголосів.

У віршах можуть сполучатися стопи різного роду, унаслідок чого утворюється мішаний розмір.

Виразним емоційним звучанням визначається розмір *гекзаметру* і *пентаметру*. У гекзаметрі чергуються стопи дактиля і хорей. Вірші, написані гекзаметром, знаходимо в поезії І.Франка, Л.Українки, радянських поетів П.Тичини і М.Рильського.

Завдання педагога – уміти визначати розмір і відтворити характерний для нього ритмічний малюнок.

Вірші, складені певним розміром, звучать інтонаційно по-різному, передають різні почуття, тому що кожний розмір – це передача ритму певних явищ, суть певної теми. Вірші, написані *хоресом*, передають бадьорий настрій.

Приклад: Доки маю світом нудить,

Доки маю люди гудить,

Доки маю дожидати,

Заки Галич зможе встати? (Ю.Федькович)

Ямб несе наступальний характер, ним добре вести розповідь, він енергійний, вміщує різні почуття.

Приклад: *Була весна весела, щедра, мила,
Промінням грала, сипала квітки,
Вона летіла хутко, мов стокрила,
За нею вслід співучії пташки. (Леся Українка)*
Дактиль несе відтінок величності, уповільнення.

Приклад:

*Земле моя, всеплодющая мати.
Силу, що в твоїй живе глибині,
Краплю, щоб в бою сильніше стояти,
Дай і мені. (І.Франко)*

Анапест – поривчастий, стрункий, передає різку зміну рухів.

Приклад:

*Мов билинонька в полі зів'яла,
Сиротиною ти і зросла,
Тебе лишенько рано спіткало
І недоля лиха повила. (Леся Українка)*

Амфібрахій – надає віршу спокійну нерухливу течію. До нього звертаються поети, розповідаючи про події минулого.

Приклад:

*Горить моє серце, його запалила
Гаряча іскра палкого жалю. (Леся Українка)*

Гекзаметр і пентаметр створює враження величі.

Приклад:

*Зброю віршем суворим // і війни співають я збирався.
Так, щоб до змісту пісень // був відповідний і лад. (Овідій)*

Пірихій надає віршам ритмічного забарвлення, він то прискорює, то уповільнює рядок. **Спондей** підсилює смислову й емоційну виразність наголошеного слова. **Білий вірш** допомагає відтворити живу розмовну інтонацію.

Басчний вірш теж зближує віршовану мову з розмовною і в той же час зберігає всі особливості ритміки.

Приклад:

От, справді, світ тепер який

Бридкий!... (Л.Глібов)

Педагог у вільних віршах повинен уміти відтворити простоту висловів, розмовну інтонацію.

Які є засоби визначення розміру? Одним з ефективних засобів, який дозволяє швидко визначити віршований розмір, це виробити в собі внутрішній метроном – скандування тексту. Для цього треба відволікатись на деякий час від змісту і різко підкреслювати розмір рукою, на рахунок: один-два, один-два...; читати по наголошених складах шляхом «тататування» - підкреслюючи поетичні розміри без слів так, як це радить З.Савкова в книзі «Речевой хор в массовом представлении».

Приклад:

та-та, та-та, та-та (наголос ставиться на другий склад) – **ямб**

та-та, та-та, та-та (наголос ставиться на перший склад) – **хорей**

та-та-та, та-та-та, та-та-та (наголос ставиться на перший склад) –

дактиль

та-та-та, та-та-та, та-та-та (наголос ставиться на другий склад) –

амфібрахій

та-та-та, та-та-та, та-та-та (наголос ставиться на третій склад) –

анapest

Варто додати, поети розставляють слова за їхньою значимістю так, що частина вірша з меншою кількістю стоп, тобто розмірів, постає вагомішою за змістом, ніж та, у якій більше стоп.

РОЗДІЛ 2.
АНАЛІЗ ВІРШОВАНОГО ТВОРУ У ПОЄДНАННІ
ЙОГО ЗМІСТУ І ФОРМИ

2.1. Єдність форми і змісту вірша

Учитель української або світової літератури та інших гуманітарних предметів повинен напрацьовувати майстерність з оволодіння мистецтвом читання віршів, виховувати бережливе ставлення до класичної спадщини, виховувати почуття єдності форми і змісту, аналіз ідейно-художніх особливостей твору.

Важливий закон творчості, сформульований К.С.Станіславським, виголошує: «Підсвідома творчість природи через свідому психотехніку артиста». Одним із таких свідомих засобів і є аналіз художнього твору.

Оскільки цінність цього аналізу залежить від того, наскільки у вчителя поставлене чітке і цікаве надзавдання, зроблений аналіз твору, який спрямований передусім на виявлення теми, ідеї, конфлікту, головної події, наскрізної дії.

Однак чуттєвий світ ліричного героя неможливо зрозуміти лише ідейно-тематичним розбором змісту тексту без одночасного вивчення всіх особливостей форми твору. Дуже гарно висловився В. Солоухін про форму, говорячи, що «Втрачаючи форму, гине краса. А форма чітко вимагає закону». Педагоги, які ігнорують форму, заради «простоти» і бажання щиро доносити думку, саме і порушують музикальність і лаконізм вірша, ламають ритм і гармонію. Але ж мелодійність вірша, його певний розмір зовсім не обмежують щирої передачі закладеної в ньому думки. Навпаки, ритм вірша часто підказує своїм рухом логічний наголос, тому що мова у вірші стисла і нічого немає зайвого. Насамперед треба зрозуміти логіку у тексті, а потім вкласти це у віршований рядок, от тоді й буде поєднання змісту з формою.

Аналіз віршованої форми допоможе виявити взаємозв'язок ритму і змісту, ритму і дії.

Розглянемо для прикладу рядки з віршу «Чого являєшся мені...» (І.Я.Франко). *Чого являєшся мені*

У сні?

Чого звертаєш ти до мене
 Чудові очі ті ясні,
 Сумні,
 Немов криниці дно студене?
 Чому уста твої німі?
 Який докір, яке страждання,
 Яке не сповнене бажання
 На них, мов зарево червоне,
 Займається і знову тоне
 У тьмі?
 Чого являєшся мені
 У сні?

Довільний «баєчний» чотирискладовий ямб, яким написаний цей вірш, чергується з двоскладовим ямбом (у сні, сумні, у тьмі, о, ні), а також у деяких рядках – зайвим ненаголошеним складом.

Слід зазначити, що не можна зупинятися тільки на розмірі. Вчитель повинен вивчити ритмічні відтінки вірша, почути ритм для того, щоб знайти шлях до правильної дії виконання.

Якщо прислухатися до того, як вимовляються всі рядки твору І. Франка, то можна почути різні ритмічні нюанси. Вже перший рядок – не чистий ямб, а вмщує в собі пірихій на третій стопі, а другий рядок – усього одну стопу.

Пірихій не руйнує розміру, не ламає ритму, а полегшує, урізноманітнює вірш, ліквідує монотонність, створює розмовну інтонацію. Звертання до своєї коханої через таку ритміку надають віршу м'якість, ніжність і плавність. Багатогранні переживання ліричного героя при такій побудові віршованих рядків (Чого являєшся мені у сні?): приливи і відливи його глибокого і бурхливого почуття, нерозділеного і відхиленого, болісного та безвихідного, складного людського почуття в мрії.

Виконавець (учитель або учень) повинен відчути ці відтінки, врахувати їх при визначенні дійових завдань і наповнювати вірш глибиною і почуттям.

2.2. Постійна пауза у вірші

Віршована мова – це мова з постійними паузами після кожного віршованого рядка, а також у середині рядка. Паузи в кінці кожного рядка підкреслюють ритм, риму, дають виконавцю можливість збагатити текст підтекстом, бути активним у думці, в уяві.

К. С. Станіславський у «Роботі актора над собою» висловив думку, що у віршованій мові потрібно вміти не тільки «ритмічно говорити, але й ритмічно мовчати».

Логічні, граматичні, ритмічні паузи у вірші завжди повинні збігатися з рахунковим розподілом внутрішнього ритму, інакше вірш перетвориться на прозу.

Для прикладу візьмемо знову ж вірш І.Франка «Чому являєшся мені?...». Паузи в кінці рядків зовсім різної довжини і характеру. Ми помічаємо, що після першого рядка пауза менша, ніж після другого. Вона як би зупиняє увагу слухача, дає йому можливість відчувати контраст почуттів ліричного героя. Після третього і четвертого рядків знову короткі паузи, після п'ятого (сумні) пауза більша. Чому це так? Треба пам'ятати: поети розставляють слова за їхньою значимістю так, що частина вірша з меншою кількістю стоп постає більш вагомою за змістом, ніж та, у якій більше стоп.

Таким чином, зрозуміла необхідність прочитати другий і п'ятий рядки з однієї стопи більш протягнуто, значуще, ніж інші віршовані рядки.

Отже, знаючи, при яких життєвих обставинах створювався цей вірш, виконавець обов'язково відчує душевний настрій героя. Ліричний герой вразливий; постійні коливання настрою, «вершини і низини» - протилежні емоції, позиції передають драматизм емоційної життєвої атмосфери. Від цього і буде залежати характер і довжина пауз.

2.3. Цезура в середині віршованого рядка

Цезура – це ритмічна пауза, яка поділяє багатостопні рядки на дві частини. Така цезура зветься великою.

Наприклад:

*Така її доля!!! О боже мій милий,
За що ти караєш її, молоду?
За те, що так щиро вона полюбила
Козацькі очі?!!! Прости сироту!*

(Т. Г. Шевченко)

Ці рядки вірша Т. Шевченка передають складну думку, яку без розподілу на цезуру неможливо зрозуміти. Якщо перенести цезуру в інше місце, то зруйнується думка.

Однак цезура – не обов’язково зупинка, перерва у звучанні. Новий характер вимови слів (зміна тону, тембру, темпу) сприймається як новий такт мови. Тому цезури різні: одні короткі, інші довгі, треті – взагалі помітні тільки за зміною тону або характеру інтонації. Усе залежить від конкретних завдань, мети і прагнень виконавця.

Приклад:

*Між нами ріки # й зелені буки,
Поля між нами # і шум дібров,
А ще між нами # чиясь розлука,
А ще між нами # чиясь любов.*

(М. Сом)

Завдяки малій цезурі в цих віршах вони вимовляються не разом, як у прозі, а звучать струнко й розмірено.

2.4. Перенос у віршованому тексті

Варто зазначити, що часто трапляються такі вірші, у яких думка закінчується на середині віршованого рядка, а не в кінці. Таке явище називається *віршованим переносом*.

Перенос надає віршам неспокійного характеру, наближає до простої розмовної мови, підвищує експресію вірша, особливо у трагедіях, байках, сатиричних комедіях.

Наприклад:

*...Я бачила його (перенос)
останній раз, як ми були в Кадіксі
він жив тоді, ховаючись у печерах...
жив контрабандою... а часом плавав (перенос)
з піратами.*

(Леся Українка)

У цьому віршованому тексті перенос психологічно виправданий динамізмом, напругою почуттів. Учителю треба обов'язково зберегти перенос і, в той же час, витримати паузу в кінці рядка, інакше порушиться ритм вірша, і вірш обернеться прозою. Не можна прочитати «Чого являєшся мені у сні?» в одному рядку, тому що порушиться і ритм, і характер емоційного сприймання суті душевного настрою ліричного героя.

Як же поєднати синтаксис із вимогою «тримати вірш» і нести думку при такій складній ритмічній побудові? Перенос треба витримати, як і іншу паузу, у кінці віршованого рядка засобом добору дихання, прослідкувати, щоб пониженням голосу не поставити в кінці рядка крапку, бо крапка є закінченням думки, а навпаки, голос треба підвищити в кінці рядка, щоб було зрозуміло, що треба чекати продовження думки.

2.5. Рима у віршованому творі

Рима – це звукове повторення в кінці віршованого рядка, але буває і на початку. Вивчення рими твору потрібне для сприймання його емоційного змісту, музики вірша.

*Стояла я і слухала весну,
Весна мені багато говорила,
Співала пісню дзвінку, голосну
То знов таємно-тихо шепотіла.*

(Леся Українка)

Сонорні р, н, л, які вміщуються в римах цього вірша, створюють музику весни, піднесений, радісний настрій оновлення життя.

Ритмічна функція рими полягає у тому, що вона сигналізує про закінчення рядка, допомагає об'єднати рядки у строфи.

Рима виконує і логічну функцію. Слова рими завдяки її звуковим повторенням і паузі після них завжди підкреслюють головну думку. У творі І.Франка римуються слова страждання – бажання, червоне – тоне, згордувала – надірвала). Як влучно ці рими підкреслюють драматизм і конфліктність почуттів героя. Рими бувають різні. За положенням у вірші рима – кінцева, за засобом римування – перехресна (до мене – студене) і суміжна (тужити – не жити). За характером звучання рима вірша «Чого являєшся мені...» точна (мені – ясні, у сні – сумні); рядки у вірші оформлені однією думкою і тримаються разом, і тим самим полегшують сприймання змісту віршованого тексту. Усе це допомагає розуміти розвиток думки, чекаючи її завершення, породжує музику, мелодійність.

У віршованому тексті існують чоловічі та жіночі рими. Чергування чоловічих і жіночих рим виявляє багатозначність думок і почуттів, боротьбу протилежних бажань героїв. Жіночі клаузули передають душевний біль, безнадійність і в той же час ніжність, кохання (без тями – ночами, не знаєш – минаєш), а чоловічі – силу почуттів, упевненість у міркуванні, контрастність висловів (не зирнеш – не кивнеш, пісні – на дні).

Слід зазначити, що надмірно наголошувати риму не варто, так як не завжди збігаються логічний наголос і слово, яке стоїть перед римою. Але зовсім не допустиме ігнорування рими. Рима частіше виділяє найбільш значущі слова. Підкреслювати риму потрібно тоді, коли вона допомагає виявити головну думку і образний зміст вірша.

2.6. Звукова інструментовка вірша

Звуки мови у віршах насичені емоційним змістом, мають дві функції: смислову й естетичну. Тому знайти звукові повтори (асонанс, алітерацію, дисонанс) у віршованому творі, зобов'язує вчителя розкрити їх смислову й емоційну функції, відчутти красу звукової форми і вміло передати її слухачам-учням.

Асонанси – повторення однакових голосних звуків у словах та фразах. *Алітерації* – таке ж повторення однакових приголосних. *Дисонанси* – неточна рима, у якій збігаються тільки ненаголошені, наголошені голосні не збігаються.

Звуконаслідування здатне викликати образне уявлення про природні звуки і шуми – свист вітру, грім, шум дощу, тиші, характерні звуки – постріли, гуркотіння поїзда, а також імітують голоси тварин.

Різного роду звукові повтори окремих мовних звуків, звукосполучень, слів і фраз, цілих структурних компонентів стають важливими стилістичними засобами музикальності художньої мови.

Наведемо приклад з поезії Павла Тичини, яка багата на фонетичний звукопис:

Арфами, арфами –
Золотими, голосними обізвалися гаї,
Самодзвонними:
Йде весна
Запашна,
Квітами-перлами
Закосичена.

(П.Тичина)

Цей вірш створює світлий колорит, радісний настрій першої строфи, її образність, емоційність епітетів *золоті, голосні, самодзвонні* арфи посилюються світлим колоритом, звучанням голосної (а).

У розглядуваному нами творі «Чого являєшся мені...» часто зустрічаються питальні конструкції (Чого? Чому? Який? Яке?), риторичні заперечення (О, ні!, хоч у сні!). Ці звукові повтори виявляють суть думки, дають можливість обґрунтувати її, розгорнути міркування, пожвавити, урізноманітнити висловлювання. Це яскраві засоби розкриття інтимних емоцій. Повторюються сонорні звуки м, н, р, які надають віршу мелодійності, легкості, ніжності. Хоча ми чуємо і ловимо звуки ч, т, к, ж, ш (звертаєш, ти, ті, тоне, у тьмі, бажання, знаєш,

минаєш тощо), вони не порушують гармонії настрою, а навпаки, створюють відчуття світлої туги і надії.

У вірші посилюється трагізм становища ліричного героя за рахунок контамінації різних понять, які будуються на інтонаційному, логічному та синтаксичному запереченні, антитезах. (У життю тужити – не жити, в життю мене ти знать не знаєш, ідеш по вулиці – минаєш. Уклонюся – навіть не зирнеш).

Варто звернути увагу на слово «пісні». Це слово, як образ горя-скрути, болей і мук. Це повна розлука та зневіра (Пісні – ридання голосні). Взагалі вірш насичений образами-порівняннями (чудові очі, зарево червоне, зіронька, криниці дно студене). У дусі народної пісенності звертається герой до своєї милої, коханої. І як би не було важко йому – відчувається захопленість коханням, жадоба життя і надія. Кульмінація твору (О, ні! Являйся, зіронько, мені хоч в сні!) підводить нас до головної думки, яку висловив поет у цьому вірші: Справжнє кохання – найдорожче почуття в житті кожної людини.

Отож, учитель повинен дбайливо поставитись до віршованої музикальності, яка складається з ритму і звукової інструментовки. Однак треба запобігати грубого формального підкреслювання звуків, це суперечить художньому смаку; важливо, щоб звукове повторення для педагога-виконавця було одним із засобів вирішення сценічного завдання, як для поета свідомий дійовий добір звуків для чітко поставленої мети.

2.7. Інтонація і головний тон твору

Пізнання елементів віршованої форми (розміру, переносів, стилістичних особливостей, ритмічних фігур і т.д.) відкриває можливість визначити те, без чого неможливе виконання віршованого твору – *інтонацію*. Відомо, що інтонація грає дуже велику роль тому, що віршована мова емоційна, вимагає уваги до характеру пауз, мелодії, вона темпоритмічна. Кожному віршу властива неповторна інтонація, а віршам автора надає особливої творчої індивідуальності. Завдання педагога-виконавця полягає в тому, щоб передати у виступі цю неповторність інтонації, «зіграти» її своїм ставленням. Знайти правильний тон виконання і головну інтонацію вірша – означає наблизитися до внутрішнього ритму життя

поета, дихати його диханням, звучати його звучанням, а не підм'яти його під себе, як часто це буває. Є твори, наприклад, Шевченкові, у яких настільки виразно і точно задано інтонацію, що відійти від неї просто неможливо. Вони різні: ліричні, героїко-патріотичні і т.д. І от частенько виконавці додають власну наспівність до тієї неповторної своєрідної мелодійності, яка закладена в самій тканині шевченківського вірша, а по-друге, виконавцю треба вивчити темперамент, насиченість, дійовий гострий хід думок Шевченка, високо принциповий ідейний зміст його творів. Якщо це усвідомити, то стане зрозуміло, яке зайве оте наспівування творів поета. Твори Т. Г. Шевченка є яскравим прикладом гармонійного поєднання змісту з формою, тому і виконання його творів потребує саме такого втілення.

Проте, яка б виразна не була інтонація поета, вона не знімає потреби діяти словом «тут, сьогодні, зараз». В. Маяковський говорив: «Треба завжди мати перед собою аудиторію, до якої цей вірш звернений».

Існують типи інтонацій, обумовлені об'єктивним характером вірша незалежно від індивідуальної, суб'єктивної манери його виконання.

За інтонаційними змінами вірші поділяють на два головні типи: *наспівний* і *розмовний*. Наспівний тип включає в себе пісенні і романсні вірші; розмовний – ораторські й розповідні. Наспівні вірші більш симетричні як ритмічно, так і інтонаційно. Розмовний вірш, як сама жива мова, надзвичайно різноманітний у відтінках інтонацій: від побутової простої розмови до високої патетики ораторської мови.

Доцільно додати, що існує ще *головний тон* («лейтмотив», «домінуючий акорд», «цілеспрямована пристрасть», на фоні якої і відбувається життя героя) можливо визначити, як *ліро-драматичний*. Саме в такому напрямку і повинна проходити мовна дія виконавця.

Щодо тих виконавців, які люблять наспівувати вірш або рубати кінцівки рядків, то така манера по-перше: вважається дуже архаїчною, сучасна аудиторія потребує неудаваного пафосу, а якщо є, то темпераменту, який виникає від змісту самого твору, від динамічної дії, гостроти подій; по-друге, наспівна декламація

заради самої наспівності – це зовсім не та справжня музикальність і мелодійність, яка закладена в самому вірші. Музикальність, ритмічність, мелодійність, властиві поетичній мові, – звичайно, не самоціль, а засіб розкриття авторського задуму, тому що форма поетичного твору обумовлюється змістом і ставленням автора до зображуваної дійсності.

2.8. Виконавське завдання

Ви познайомилися з основними елементами віршованої мови. Однак знань їх недостатньо для майстерності читання поезії. Визначення форми вірша треба поєднувати з головним завданням – донесенням до слухачів у шкільній аудиторії поетичного змісту.

Початком читецького мистецтва є вміння донести у звучному слові думку. Педагог повинен розуміти цілісний зміст твору, його тему, ідею, надзавдання, логіку наголосів і пауз, інтонаційних ходів, образи, використовуючи поетичну техніку як «підказку», як допомогу автора; у формі вірша бачити засіб для художньої передачі його змісту.

У практичній роботі над віршами треба мати на увазі такі моменти, як:

1. «Біографія» твору (короткі відомості про обставини створення вибраного вірша). Відомості про автора і його стиль.

2. Аналіз особливостей форми віршованого твору (розмір, рима, клаузули, цезури, наявність переносів, строфічність, звукопис, головний тип віршованої інтонації, тон твору, вид і жанр поетичного вірша).

3. Аналіз ідейно-тематичний: ідея, конфлікт, головна тема, подія, виконавське надзавдання.

4. Дійовий аналіз (п'ять частин: експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка). Задачі педагога-виконавця в кожній частині визначити влучними дієсловами.

5. Створення «кінострічки бачень» точних, яскравих (перерахувати комплекс почуттів і відчуттів: зорових, слухових, м'язових і т.д.).

6. Логічний аналіз тексту вірша: здійснити «скелетування» думки, а саме, визначити логічні центри, виявити другорядні логічні наголоси за їхньою силою,

розібратися в логічній побудові думки в розвитку, яка веде до логічної перспективи. Бути уважними до пауз при інверсії у віршах.

7. Берегти слово у віршах, пам'ятати, що за змістовністю і силою почуттів воно нерідко рівняється цілій фразі. Тому бережіть чіткість кожного слова, не прискорюйте його, робіть паузи.

Розбивка на частини і добір до кожної точного дієслова обов'язкові не тільки для сюжетних творів, але й для невеликих ліричних віршів, де зображується рух думки і почуття героя, найтонші нюанси його переживань. Тому в роботі над ліричними віршами треба підходити з позиції мовної дії, пов'язаної з монологом. Адже ліричний твір – це і є монолог у віршах.

Отже, аналіз твору не слід різко відривати від втілення. «Розвідку розумом» треба перевіряти і закріплювати практичною дією, зокрема моментами втілення. Запропонована послідовність етапів вивчення віршованого твору умовна і зумовлена метою полегшити вчителям виконання самостійної роботи над віршами.

РОЗДІЛ 3.

ЛОГІКА МОВЛЕННЯ У РОБОТІ НАД ВІРШОВАНИМ ТЕСТОМ.

3.1. Логіка мовлення

Логіка – це наука про закони і форми людського мислення. Логіка мовлення – це осмислення тексту, послідовного ряду подій та дійових фактів, розкриття авторських думок.

Однією з ознак культури мовлення є логіко-інтонаційна виразність. Мова людини завжди активна, мета розмовляючого - діяти на свідомість слухача, передаючи йому свої думки і переконання.

Логіка усного мовлення вивчається в розділі ортології (грецьке, *orthos* - правильний, *logos* – мова). Отже, логіка мовлення - це правильне тлумачення слова, його лексичний зміст, розуміння за словами прихованої думки.

Закони логіки мовлення склалися в результаті спостережень письменників, мовознавців, діячів театру над живою мовою. В основу правил логічного читання тексту покладені особливості граматики (синтаксису) та інтонації.

Володіння логікою мовлення дає можливість передавати у звучанні думки автора поетичного твору і свідомо діяти на партнера у мовному спілкуванні.

Закони логіки в мовній дії визначаються двома функціями:

1. «Інтонаційна», тобто повідомлення факту;
2. «Смислова», тобто наміри розповідача.

Якщо логіка мови передається текстом автора, то «смісл» передається контекстом, розділовими знаками, синтаксисом, ремарками, а в мовленні - позамовними засобами спілкування - інтонацією, мімікою, жестом, паузами; змістовним підтекстом, конкретними дійовими завданнями людини. Внаслідок різних намірів, внутрішнього стану одна і та ж думка в різних обставинах набуває зовсім протилежного смислу. Тому виконавець художнього твору повинен розкрити не тільки зовнішній смисл повідомлення, але й систему мотивів, завдань, які за ним приховані, своє власне ставлення до того, про що повідомляється.

Виразне мовлення – це результат чіткого мислення, а виразна думка передбачає чітку, ясну форму. Ні закономірні причинно-наслідкові відношення формують логічну інтонацію (яка може бути ствердною, розповідною, окличною, спонукальною, запитальною, не закінченою); логічні паузи у зв'язковому мовленні між словами, словосполученнями, реченнями; наголоси слів, що визначаються за змістом, логічну композицію речень у контексті (логічну перспективу).

Працюючи над віршованим чи літературним текстом, учні повинні вміти аналізувати складні логіко-граматичні фрази, виділити ті з них, які мають головне значення для розуміння думки всього твору. Логічний аналіз тексту або «розвідка розумом» за висловом К. С. Станіславського – позбавить мову від зайвих наголосів, неправильних акцентувань, які руйнують думку, від незрозумілих для сприймання пауз, від швидкої мови всупереч змісту.

В. О. Топорков учив своїх акторів «розправити авторську фразу, думку, шляхом знаходження дійового центру фрази, визначення пауз, для того, щоб наблизити актора до мети: дії на партнера, зародження потрібних бачень і справжніх почуттів. Він тривожився, що актори так мало звертають увагу на логічний аналіз.

Щоб фраза прозвучала для слухача, треба її дуже точно вимовити, тобто визначити місце пауз, наголосів, визначити головне наголошене слово. Іншими словами, для цього необхідно знати правила розміщення логічних пауз і наголосів, володіти логічною мелодією і перспективою.

3.2. Правила розміщення логічних пауз.

Кожне окреме речення нашої усної мови ділиться на смислові групи, які складаються з одного або кількох слів. Такі смислові групи всередині речення називаються мовними тактами. Мовний такт – це є синтаксична єдність: він складає групу підмета, групу присудка, групу обставин.

В кожному такті є слово, яке за змістом повинно бути наголошеним в звучанні підвищенням, пониженням або підсиленням звуку голосу. Таке інтонаційне підкреслення слова має назву логічного наголосу. Окремий мовний такт мало коли вміщує в собі закінчену думку. Наголоси кожного мовного такту повинні підкорятися основному наголосу цілого речення. В мовленні кожний окремий такт відокремлений від другого зупинками різної довжини. Ці зупинки звуться логічними паузами. Крім пауз-зупинок, мовні такти відокремлені один від одного зміною висоти голосу.

К. Станіславський писав: «Частіше беріть книгу, олівець, читайте і діліть прочитане на мовні такти. Привчіть до цього своє вухо, око й руку... Визначення мовних тактів і читання за ними вельми корисні: це змушує аналізувати прочитане, вникати в його суть. Роботу над мовою та словами треба завжди починати з поділу на мовні такти, або, інакше кажучи з розстановки логічних пауз» (К. С. Станіславський. Собр. соч., т.3, с. 97).

Отже, логічний аналіз починається з розміщення логічних пауз. Всередині мовного такту не може бути паузи і всі слова, які складають мовний такт,

вимовляються суцільно, як одне слово. Частіше мовний такт співпадає з розділовим знаком.

Винятком є кома, яка не читається, тобто не потребує паузи у випадках:

1. Якщо у мовному такті є вставні слова та вигуки:

Я, ^ мабуть, ^ піду в театр.

Ой, ^ як весело!

2. Якщо звертання стоїть в середині, та в кінці речення:

Я вбив їх, ^ мамо, | коло двох сотень. (О. Довженко)

Вічна слава вашому імені, ^ мамо Маріє. (О. Довженко).

3. В реченні з постійними епітетами:

Білий, як сніг.

4. Пряма мова і слова, що її пояснюють, теж читаються як один мовний такт:

– Панове громадо! – ^ казав Джеря людям. (І. Нечуй-Левицький)

5. Не відмічається паузою кома в складнопідрядних реченнях з складними сполучниками: з тим, щоб; для того, щоб; тому, що; все, що; те, що.

– Я запросив вас, панове, /з тим, ^ щоб повідомити вам/ про неприємну новину.

6. Логічна пауза, яка не визначена в тексті розділовими знаками, але необхідна для усвідомлення думки:

Брянський і Черниш / попросили в командира батальйону дозволу / проскочити в якесь з околишніх гірських селищ / до кузні / підкувати коней. (О. Гончар).

В яких же випадках треба ставити логічну паузу?

Є декілька правил:

1. Між групою підмета і присудка.

2. Перед з'єднуючими сполучниками (і, та, або, чи).

Приклад: Прямо над хатою пролітають лебеді / і струшують на землю бентежні звуки далеких дзвонів. (М. Стельмах)

3. Для відокремлення вставних речень.

Приклад: Виймаю книжечку, / я завжди її ношу з собою / , беру олівець і записую.

4. При інверсії (порушення прямого порядку слів у реченні).

Приклад: З шкільних років / я відчуваю красу рідної мови, / її силу.

5. При пропущенні слова в реченні:

Приклад: На голові / новий капелюх.

6. При пояснювальних словах.

7. Для відокремлення подовженого порівняння.

8. При звертанні на початку речення.

Неправильно визначена логічна пауза руйнує думку, надає їй іншого змісту.

Приклад: Простити /не можна заслати в Сибір.

Простити не можна /заслати в Сибір.

Пауза визначає ступінь змістовних зв'язків між словами і може бути різної довжини і наповненості.

Чим ближче за змістом слова, тим коротша між ними пауза, і, навпаки, чим менше пов'язані за змістом - тим більша між ними пауза.

Умовно паузи можна позначити так:

I – з'єднуюча, вказує, що думка ще не закінчена, коротка пауза.

II – з'єднуючо-роз'єднуюча, більш довга.

III – роз'єднуюча, коли думка закінчена, довга пауза.

/ʎ/ – люфтпауза служить для розподілу слів, які не можуть вимовлятися разом, або для уточнення наголосу - дуже коротка пауза.

Однією з форм впливу на глядача є **психологічна пауза**. Її можна робити в будь-якому місці, але вона повинна бути внутрішньо виправданою, заповненою змістом і почуттями. Тривалість цієї паузи значно більша, ніж логічної. «Так і оторопів Тарас, коли побачив, що це був Андрій» (М. В. Гоголь).

Розміщення логічних пауз в процесі спілкування не може бути формально – воно підпорядковане дійовому завданню, підтексту, паузи повинні бути виправдані внутрішніми намірами автора і виконавця.

Після визначення мовних тактів знаходимо в кожному з них слово, найбільш важливе для донесення думки. Такі слова і будуть ударними або наголошеними. За висловом Станіславського, «наголос - це вказівний палець», який відмічає головне слово у реченні, «Це любовне ставлення до слова, або, вірніше до того, що приховане за ним. Це смакування почуття або думки, це словесне, образне зображення його» (К. С. Станіславський. Собр. соч., т.3, 115 с.)

Отже, емоційно-образна виразність коректує, уточнює виразність логічну. В реченні може бути один головний наголос і декілька другорядних. Одне і теж речення, в залежності від зміни наголосу буде наповнюватися різним смислом.

Існують такі види наголосів: тактовий, – тактовий (1) і тактовий (2). Тактовий наголос – це наголос в середині мовного такту. Тактовий (1) – це визначення мовного такту в реченні. Тактовий (2) – це наголос цілої фрази в уривку. Найбільш значимі за глибиною думки – не наголоси тактові (2). **Наприклад:** Як відомо з історичних джерел /, Кермелюк був кріпаком, / зазнав багато образ і кривд від пана.

Третя фраза у даному реченні буде головною для вирішення думки.

Слід уважно ставитися до пошуків логічних наголосів у поширеному чи в складному реченні. Речення може складатися із одного або кількох мовних тактів. Вони завжди не однакові за своєю вагомістю в реченні, отже і слова, на які падає логічний наголос, будуть не рівнозначні: одні відіграють більш суттєву роль, інші – менш суттєву і ніби доповнюють смисл головного логічного наголосу. Тому для фіксації на письмі логічних наголосів різного рівня значимості рекомендуються певні графічні знаки:

головний логічний наголос	(==);
менш важливий, тактовий	(—);
другорядний	(- - -).

Пошуки логічного наголосу – це не довільне визначення того чи іншого слова, це вибір найбільш правильного варіанту, який би передав суть думки автора. Тому визначається логічний наголос, виходячи із смислу частин у співвідношенні з цілим.

Не можна переобтяжувати мову зайвими наголосами, як і не можна позбавити її необхідними наголошеннями важливих за думкою слів.

У процесі навчання логічній виразності треба вміти користуватися правилами, які допомагають визначити місце логічного наголосу в реченні.

Правила розташування логічних наголосів:

1. Найчастіше наголошуються олова, які несуть нове поняття (явище, предмет, особа).

Приклад: Людині потрібна пісня. Конче потрібна. Вона надихає на трудові звершення, / допомагає долати труднощі, / вона з нами на святі / і дає нам розраду в горі.

2. Слова, які протиставляються, чи зіставляються одне з одним.

Приклад: Я думав, що на дворі тепло, / а виявляється - холодно.

3. Іменники в родовому відмінку.

Приклад: Над морем / розкинулись корпуси дитячого містечка.

4. У непоширеному реченні наголошується і підмет і присудок.

Приклад: Сонце припікало; дзвоник дзвонить; змагання закінчились .

5. У групових найменуваннях наголошується останнє слово.

Приклад: Тарас Григорович Шевченко.

6. Слова в кінці речення.

Приклад: Більш за все я люблю весну.

7. Займенники та прикметники наголошуються за умови, якщо у реченні вони відповідають на запитання: чий? чия? та який? яка? яке? або протиставляються один одному.

Приклад: Дисциплінованість - це вміння берегти свій і чужий час.

8. Наголошуються слова, які доповнюють чи роз'яснюють дієслово, розкривають його зміст (а саме дієслово, як правило, не наголошується).

Приклад: Дайте мені інструмент, я вам буду готувати деталі. «.

9. Дієслово наголошується, якщо стоїть у реченні далеко від наголошеного пояснювального слова.

Приклад: Тече вода в синє море, / та не витікає. (Т. Шевченко).

10. Слова у функції порівняння.

Приклад: Він був прекрасний, мов витязь.

Порівняння наголошується у довгому реченні разом зі словом, що відноситься до нього: «Петляв він у своїй хитрій мові, як лисиця.

11. Повторення слів перелік у всіх випадках наголошується.

Приклад: На галявині з'явився танк / за ним другий, третій.

При повторах сильніше наголошується друге слово:

Допоможи мені, / допоможи.

12. Звертання, що стоїть на початку фрази.

Приклад: «Гей, шаленая пісня! І в кого вдалась ти така непокірна!»
(Л. Українка)

13. Прийменники, сполучники, зв'язки та частки ніколи не наголошуються.

Однак треба знати, що механічно використовувати ці правила не слід. Наголошені слова залежать передусім від контексту, ідеї, запропонованих обставин, бачення, підтексту, оцінки подій тощо, тобто логіка мови базується на точному розумінні думок твору та визначеному в даній конкретній ситуації надзавданні.

Як же виділити наголошене слово у віршованому тексті?

Наголошене слово забарвлюється найрізноманітнішими інтонаційними відтінками: зміною висоти голосу (підвищенням і пониженням), підсиленням і послабленням тону, прискоренням чи уповільненням вимови. Одноманітні інтонації, занадто повільний або швидкий темп збіднюють мову, порушують сприймання послідовного розвитку думки.

Проаналізувати кожен окрему фразу необхідно, але цього недостатньо. Думки, які є в окремих фразах, впливають одна з одної, доповнюють, уточнюють, відкривають, заперечують, продовжують одна другу, унаслідок чого і отримується в результаті суцільне розповідання.

Учню треба прослідкувати розвиток думки. Аналізуючи окремі речення, встановити внутрішній зв'язок між ними, без цього неможливо донести зміст цілого, залишиться незрозумілою головна думка. Дуже часто школярі, працюючи

над текстом, виділяють всі слова, роблять всі слова головними. Від цього мова стає незрозумілою, важко прослідкувати головну думку, і про що, взагалі, йде мова в творі. Підвести слухача до головного у своїй мові називається оволодіти логічною перспективою. Перспективу треба навчитися відчувати в слові (коли всі склади «біжать» під наголошений склад), в реченні (коли всі слова прагнуть до головного слова), в думці (коли всі речення спрямовуються у своїм русі до самого важливого з них, в якому і знаходиться «центр» думки). За висловом К. Станіславського перспектива це «розрахункове гармонійне співвідношення і розподіл частин при обсязі всього цілого п'єси і ролі» /т.3., с.135/.

Отже, працюючи над віршами або літературним текстом, учню треба визначити логічну перспективу, тобто послідовне вирішення в словесній дії ланцюжка взаємопов'язаних завдань, які визначені через логічні «центри».

Логічна виразність тісно пов'язана з інтонацією.

За висловом Н. Жинкіна, інтонація – це дійсність. Завдяки інтонації виявляється смисл мови, її підтекст. Без інтонації не можна вимовити ні звуку, ні слова, ні речення.

Інтонація – це звукова ритмомелодійна структура речення, яка утворюється зміною сили темпу та тембру голосу, а також паузами, які дають життя думці, створюють настрій, атмосферу, особливо це стосується психологічної паузи. Але інтонаційна виразність мови обумовлюється насамперед законами логіки, ситуацією спілкування, структурними стилями мови, словотвору та лексики, морфології та синтаксису твору. Тому є інтонаційна виразність, без якої немислиме мовленнєве спілкування, і є логічна виразність, яка пов'язана зі змістом висловлювання і досягається інтонаційним підкресленням тієї частини фрази, яка виражає головну думку.

Така виразність мовлення залежить не тільки від розташування основних і побіжних логічних наголосів, а й від сурядного чи підрядного зв'язку ідей, тверджень, від запитань і відповідей (результатів, думки). Так, наприклад, закінченість, чи нескінченість думки передається не тільки паузою, а й відповідною мелодією: пониженням або підвищенням голосу.

Практика і спостереження за читанням учнів свідчать, що найпоширенішою хвилюючою на перших етапах роботи є те, що вони сприймають мовні такти різних ступенів як логічно завершені частини і читають їх з пониженням голосу. Це особливо помітно при читанні поезії, коли після кожного віршованого рядка «ставиться» інтонаційна крапка. У такому інтонаційному варіанті елементи фрази сприймаються як окремі думки з іншим смисловим значенням. Але ж факти, які повідомляє автор, органічно пов'язані між собою. Отже, важливо не тільки членувати синтаксичну структуру фрази, а й відшукати звукову мелодію (інтонаційний малюнок). Мелодійний малюнок розповідного речення має підвищено-понижений характер /Λ/. Мелодія розвитку думки вимагає навичок не знижувати голосового тону до завершення думки. Треба починати говорити на середньому тоні, обов'язково підвищити тон голосу, «щоб думку розвинути і не обірвати», а потім йти вниз до крапки, покласти голос на «дно». Підвищення тону діє збудливо, примушує чекати завершення думки. Пониження «звільняє» від чекання і дає можливість синтезувати, сформулювати думку і перенести увагу на інше.

«Партитура» тексту - розмічення тексту за допомогою загальноприйнятих умовних знаків: /див. в кн.: Н. Бабич «Основи культури мовлення»/:

/ - Підвищення тону, так звана мелодія злету, засвідчує розвиток думки, її продовження.

\ - Зниження тону, так звана мелодія спаду, вказує на завершеність думки.

Λ - Інтонаційний перелом. Цей знак поєднує здебільшого два суміжні слова.

(- Мелодійна хвиля, вказує на інтонаційне поєднання двох слів, необхідність вимови їх «одним подихом».

ㄣ - Вказівка на інтонаційну незавершеність попередньої частини фрази (рядка вірша).

.... - Уповільнення вимови

---- - Прискорення вимови

(?) - Звичайна мелодія запитання, ставиться біля питального слова.

(!) - Звичайна мелодія оклику.

⟨⟩ - Вставні речення.

«« - Інтонція інакомовлення.

([:]) - Заміна авторських розділових знаків (заміна інтонації).

Важливим моментом в осмисленні тексту є вміння « читати» розділові знаки, кожен з яких вимагає від читця своєї інтонації. Якщо позбавити крапку її фінального, завершуючого голосового зниження, то слухач не зрозуміє, закінчена фраза чи ні. Тому вчитель, який має справу з авторським текстом, повинен знати мелодійний характер всіх розділових знаків:

Крапка – вимагає пониження, але інтонування крапок різне в залежності від змісту.

Кома – вимагає послідовного підвищення на паузі, «насиченій яскравим внутрішнім змістом».

Крапка з комою – це послаблена крапка. Вона створює різний ритм, динаміку, невеликі короткі паузи.

Двокрапка – перед роз'ясненням чи перед прямою мовою - це зупинка, яка визначає перспективу думки. Звук може і понижуватись і підвищуватись.

Тире – зветься «мовчанкою». Ним передається протиставлення чи зіставлення. Характеризується підвищенням першої частини зниженням другої.

Знак оклику – служить для емоційності мови. Тон голосу рухається вгору і переходить до короткого або подовженого зниження, або спадаючої мелодії.

Знак питання – вимагає значного підвищення тону на наголошеному слові. Для вірного інтонування прямого запитання треба дуже хотіти отримати відповідь, воно тісно пов'язане з емоційними оцінками явищ.

Три крапки – знак «колериту» – перервана мова, характеризує незакінченість думки під впливом сильних почуттів, хвилювань. Пауза при цьому така незначна, як і при крапці, або навіть довша.

Вирази в дужках – читаються у зниженому тоні стосовно тону основного тексту, контрастують з інтонацією основного речення.

Лапки – вказують: слова, взяті в них, належать іншій особі (тоді вони потребують тону власного, нового щодо тону фрази) або що ці слова мають приховане значення (тоді вони вимагають підкреслюючої інтонації).

Мова одноманітна, позбавлена виразних інтонаційних забарвлень – квола і недійова. Тому так важливо бути уважним до авторської пунктуації, тобто до розділових знаків. Учитель або учень працюючи над віршованим текстом, повинен звертати увагу на кожний розділовий знак, не формально передавати інтонацію, а намагатися проникнути в глибший зміст думок поета, в його логіку мислення. Дійти до правильної інтонації можна тільки через розкриття змісту, через точні смислові завдання і оцінки.

У процесі вивчення логіки мовлення у віршованому тексті учні повинні читати розділові знаки як шлях до підтексту, як засіб проникнення в авторську стилістику і її художні особливості, як вміння побачити, зрозуміти і відтворити у своїй творчості автора.

3.3. Вправи на засвоєння правил логічного читання

Вправа 1

У простих непоширених реченнях проставте логічні паузи і наголоси:

«Падає ніч пташиним співом (В. Антонович).

«На болоті спала згряя лебедина» (О. Олесь).

«Мотря вибігла з хати і вгледіла свого півня.

Півень тяг ногу по землі» (І. Нечуй-Левицький).

«В голові раптом визрів план, інший, сміливий, небезпечний» (А. Шиян. «Гроза»)..

«Тишу розривають оплески і схвильований гомін» (М. Стельмах).

«Над лісом гаснуть останні зорі» (М. Стельмах).

«Не вір мені, бо я збрехать не вмію» (Л. Українка).

«Плине, ущерть налита світлом ріка» (О. Гончар).

«Чого являєшся мені у сні» (І. Франко).

«Я єсть народ, якого правди сила ніким звойована ще не була» (П. Тичина).

Вправа 2

Зробіть у запропонованих фразах можливі переміщення логічних пауз, визначте, як це міняє думку і бачення.

Фрази:

1. Ми постачали його книжками наших товаришів.
2. Любов моя поезія.
3. Покликали жінку дивитись.

Вправа 3

Переміщуйте у фразах логічний наголос так, щоб отримати всі можливі варіанти смислу.

Від тупоту копит пил полем летить.

Біда біду бачить по сліду.

Довбе дятел дуб дуплуватий.

Ситий голодного не розуміє.

Водовіз віз воду з-під водопроводу.

У сіни Мусій сіно носив.

Хвалилася вівця, що у неї хвіст, як у жеребця, та ніхто тому не вірив.

Тридцять три кораблі лавірували, лавірували та не вилавірували.

Сіяв, сіяв дід Мусій – вуса, вії у вівсі.

Вправа 4

Визначте у фразах логічну перспективу: в реченні, в»ланцюжку» речень, в невеликому закінченому уривку. Кожна з цих вправ повинна бути розібраною графічно.

Логічна перспектива речення.

1. «Від господи до господи, від села до села, від громади до громади вирушує гурт колядників, які звістують про наближення Різдвяного торжества» (За кн. «Українські звичаї і обряди»).

2. «Коли ж, прокинувшись одного ранку, я побачив за вікнами сніг, усе в мене похололо». Як же я тепер піду до школи?» (М. Стельмах).

3. «Вся природа з небом і землею, з водою, квітками, лісами й горами здавалась однією піснею, однією гармонією»(І. Нечуй-Левицький).

Логічна перспектива «ланцюга» речень

1. «Поки що – це тільки слово, на папері написане, але від нас залежить, щоб воно сталося ділом. І на це ми повинні тепер оддати усю свою силу, увесь свій розум, всю свою любов до волі» (Б. Грінченко).

2. «Мати Божа! Ти ж, пресвятая, у муках Сина родила! Ти була, як всі матері, непорочна, палаюча любов'ю, страждаюча... І Син Твій був Сином живим з тіла і крові... Заступи, мати свята, нас, всіх матерів, перед найвищою силою» (У. Самчук «Марія»).

3. З раннього дитинства полюбив я степи, полюбив працю і задушевну пісню хлібороба... Тут у степах народився. Тут уперше став дитячими ногами на тверду землю. Тут у степах, я вперше взявся до чепіги плуга. І тут маками польовими одцвіли й осипались дитячі літа мої... (Е. Кравченко. З книги життя).

Логічна перспектива в складних і поширених реченнях

1. Молодецтво так і розпирало мене всього, я хотів, щоб мене бачили всі, мені кортіло аплодисментів, як тому горлодеру, що викрикує дурнуваті джазові пісеньки в розтелесований зал, набитий молоденькими дурепами; я теж почувався співаком, якому несила тримати в грудях пісню. (П. Загребельний).

2. Благословенна будь, моя незаймана дівице Десно, що згадуючи Тебе вже много літ, я завжди добрішаю, відчуваю себе невичерпно багатим і щедрим. (О. Довженко).

Логічна перспектива невеликого літературного уривку

1. «Не спалося... Може тому, що повний задумливий місяць заливав кімнату казково-голубим бентежачим світлом. Може тому, що десь на селі, мабуть, на лобатому, утопаному горбі над Россю, співали дівчата, і злагоджена сумовита пісня, зіткана з одних жіночих голосів, звучала особливо проникливо і хвилююче... А може й тому, що настав, нарешті, час вирішувати складне, важке, але неминуче питання: як бути далі? Як розпорядитися собою? Куди податися? Яку стежку обрати?» (І. Рябокляч).

2. «Обернувшись назад і глянувши на небо, вона побачила червоні, як грань, хмари – і зразу стали зрозумілими їй і той дим, що вона чула, і тепло, і неспокій

птахів, і тікання звірів. Плавні горіли, вогняні гори наступали на них, несли усьому смерть. Але вогонь іще десь далеко. Коли швидше побігти - може ще втекти. Тільки так душно, так важко... наче хто женеться ззаду і дихає, налягає на плечі. Се ж видима смерть здоганяє її!.. Тут нема вже рятунку. Несказаний жах обняв Соломію. З криком «ох, боже мій!.. ох, боже!.. вона шарпнулася із останніх сил і наосліп кинулася в очерети слідом за гадюками, звіриною й усім живим, що рятуючись од наглої смерті, мчало в перестрахи перед наступаючими бурунами вогняного моря... А воно йшло. Воно котилося за ними невпинними, непереможними веселими хвилями, золотом розсипалось по плавнях, жерло очерет, випивало воду, підпалювало небо...»(М. Коцюбинський).

3. «Мати жахливо схлипнула, наче їй забракло повітря, схопилася за серце і подалася всім тілом до дверей... Та й знову опустила на своє місце. А тоді перевела очі на своїх синів і довго дивилася на них диким, страшним поглядом – повним здивування, жаху, відчаю, жалю й кричущого невисловленого запитання «хто?» Біда, як смерть, безнадійно розбита і така, сполум'яніла. Дивилася мить і здається цілу вічність. З мукою. І нарешті прохрипіла тихо: Ох... Сини ж мої... Сини мої... (І. Багряний).

Вправа

Визначте логічний наголос в текстах-загадках і передайте їх у звучній мові зміною голосової мелодії.

ЗАГАДКИ

Стіни й дах із скла у мене

Хоч зима стоїть надворі

а у мене є зелені

огірки і помідори.

Не палац я, не світлиця,

а проста собі... /Теплиця/.

Маю вухо

гострий ніс,

Із бавовни
в мене хвіст /Голка з ниткою/

Не звір, не птиця,
а ніс, як спиця /Комар/

Не має рота й язика,
Та цілий день не замовка,
воно говорить і співає
Танцюю собі, коли заграє. /Радіо/

Брат із братом через дорогу живуть,
а один одного не бачать. /Очі/

Два брати спереду гудуть ,
За ними двоє ще женуться,
біжать, ніяк не доженуть,
об землю спересердя б'ються. /Колеса/

Без рук, без ніг -
Сорочки просить. /Пір'я/

З головою він накритий
Несуть йому і їсти й пити,
Та він страви не вживає –
Все хтось милий поїдає. /Стіл/

Ніч підійшла - зерно розсипає,
глянули ранком - нічого немає. /Зорі/

Коли б, не вірячи у сходи,
Роняв зерно в ріллю сівач,
Не знав би праці насолоди
І скнів без віри споглядач.
Коли б, не дбаючи про колос,
Ішов байдужим по ріллі,-
Хіба б його, / людини голос,
Озвався радо до землі?

(М. Нагнибіда).

Тож дай мені – дійти і не зотліти,
дійти – і не зотліти – дай мені!
Дозволь мені, мій вечоровий світе,
Упасти зерням в рідній борозні.

Не здайся – веснам. Легше – зимам
не здатися. Не здайся весні.
Спасенної тримайся криги,
пречистої тримайся туги,
шаленої тримайся муки
І так існує, бо це – життя.

(В. Стус).

І як тепер тебе забути?
Душа до краю добрела.
Такої дивної отрути
Я ще ніколи не пила..
Такої чистої печалі,
Такої спраглої жаги,
Такого зойку у мовчанні,

Такого сяйва навкруги.
Такої зоряної тиші,
Такого безміру в добі!..
Це, може, навіть, і не вірші,
а квіти, кинуті тобі.

(Л. Костенко)

3.4. Методичні поради на засвоєння правил логіки мови у роботі над віршованим текстом

Засвоєння правил логіки мови потребує уваги і певного часу, вміння користуватися ними у творчій роботі. Практичні заняття з «Логіки мови» треба починати після того, як школяр ознайомляться з теоретичним змістом даної теми.

На перших заняттях можна запропонувати учню прочитати текст з листа без попереднього логічного аналізу тексту. Учень, як правило, порушує логічність читання, не вміє правильно визначити місце логічних пауз і наголосів, не володіє логічною мелодією. Це може дати нагоду для розмови про необхідність вивчення логіки мови у роботі над віршованим текстом.

Практичні заняття краще побудувати таким чином: спочатку викладається правило, потім даються два приклади на це правило і тут же варто запропонувати учням у зошитах проробити графічний аналіз цих текстів. Після цього можна запросити деяких школярів прочитати тексти вголос.

Вивчення правил логіки в її «чистому вигляді» далеко не завжди може зацікавити учнів. Тому особливо корисно і навіть необхідно логічний аналіз кожного речення /визначення логічних пауз і наголосів, логічної мелодії, перспективи/ поєднувати з фантазуванням, баченням, оцінками, словесною дією. Бажано знати твір, звідки береться приклад тексту.

Учителю треба переконати учня на конкретних прикладах, що випадкові наголоси, паузи, неточна інтонація руйнують художню цілісність поетичного твору, що без смислового аналізу тексту виконання вірша чи будь-якого літературного твору, значно збіднить і самого виконавця, і сприймання глядачів.

РОЗДІЛ 4.

ОЗНАЙОМИТИСЬ ІЗ СУЧАСНИМ СТАНОВИЩЕМ МИСТЕЦТВА ВИКОНАННЯ ВІРШІВ НА ПРАКТИЦІ.

4.1. Практичні завдання

– націлити вчителю професійний мовний слух на сприймання й оцінку віршованої мови у своїй педагогічній діяльності;

– критично оцінити якість володіння вчителем елементами віршованої форми (чи органічно він живе у вірші, чи тримає паузи в кінці вірша та цезури в середині вірша чи ні, чи виправдовує ці «перерви» у звучанні внутрішньою дією, чи наповнює слово (особливо те, яке винесене на окремий рядок) глибиною думки і почуття, чи правильно знайдено тон поетичного твору і т.д.);

– визначити найбільш розповсюджені помилки у виконанні віршів зі сцени самодіяльного мистецтва. Частіше за все це або формальне зовнішнє виконання вимог законів віршованої мови (скандування або наслідування, «виття», зверх мірне підкреслювання елементів форми, яке вбиває «життя» слова), або зовсім ігнорування віршованої форми, переведення вірша в прозу (шляхом руйнування ритму, перевантаження вірша складними підтекстами, затяжними паузами і т.д.);

– частіше знайомитися з кращими зразками мистецтва читання поезії, прослуховувати магнітофонні записи читання віршів майстрами сцени й естради, усвідомлювати естетичну цінність форм поетичного твору.

Учителю, для самоконтролю своїх знань щодо результатів навчально-пізнавальної діяльності з третього завдання, треба відповісти письмово або усно на два поставлені запитання:

1. З якими віршованими творами і у виконанні яких артистів, читців, колективів вам вдалося познайомитись?

2. У чому ви помітили недоліки і переваги в читанні поетичного твору?

Таким чином, у педагогічній діяльності вчителі загальноосвітніх навчальних закладів повинні уміти закріпити теоретичні знання, виробити установку на естетичне сприймання звучання поетичного твору, розвивати свої критичні здібності, тренувати ритмічний, тональний, мовний слух, виховуючи тим самим

естетичний смак, культуру думок, почуттів.

ВИСНОВКИ

Мистецтво поетичного слова удосконалює професійну майстерність педагога, тобто покращує навички логічного читання, культуру і психологію спілкування, розвиває логіко-аналітичне та образне мислення.

Теоретична та практична робота над віршованим текстом необхідна вчителю, тому що вона підвищує його виконавську, естетичну, художню, театральну, мовленнєву культуру, розвиває техніку мови (дихання, дикцію, голос).

Вивчаючи теорію віршування, поетапність роботи над поетичним твором, значення поєднання змісту і форми вірша, логіку мови, внутрішні елементи словесної дії, вчитель напрацьовує уміння та навички декламування віршів, розвиває свою психофізику та майстерність словесного впливу на глядача.

Таким чином, це висловлювання свідчить про те, що робота над віршованим твором важлива, копітка і надзвичайно цікава, так як емоційна напруга віршованої мови, її чітка форма допомагають виконавцю організувати своє фізичне життя, зберегти форму заданого пластичного малюнку, а саме поєднати логіку фізичних дій з розумовою діяльністю.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА:

1. Артоболевський Г. В. Художественное чтение / Г. В. Артоболевський – М.: Просвещение, 1973.
2. Вербова А., Головина О., Урнова В. Искусство речи / А. Вербова, О. Головина, В. Урнова – М.: Искусство, 1977.
3. Квятковський А. Поэтический словарь / А.Квятковський – М.: Сов. энциклопедия, 1966.
4. Карасьов М. Мистецтво художнього читання / М. Карасьов – К.: Мистецтво, 1965.
5. Ковалевський В. Ритмічні засоби українського літературного вірша / В. Ковалевський – К.: Рад.письменник, 1960.
6. Савкова З. В. Искусство звучащей поэзии / З.В.Савкова – Л.: ВНМЦ, 1985.

7. Станіславський К.С. Работа актёра над собой / К.С.Станіславський – М.: Искусство, 1948.
8. Стихун Л. П. Методика роботи над віршованим текстом / Л. П. Стихун – Рівне, РДГУ, 1990.
9. Стихун Л. П. Сценічна мова: техніка та художнє читання: навч. посіб. / Л. П. Стихун – Рівне, РДГУ, 2006.
10. Стихун Л. П., Стихун Н. В. Сценічна мова: виразні засоби у мовному спілкуванні актора і читця: навч.-метод. посібник / Л. П. Стихун, Н. В. Стихун – Рівне, РДГУ, 2008.
11. Тарасенко Н. Д. Деякі питання поетики / Н. Д. Тарасенко – К.: Рад. школа, 1959.

ДОДАТОК 3

Тілесно-орієнтована психотехніка актора

(методичні рекомендації до проведення тренінгу, які були розроблені психологами В. Б. Березкіною-Орловою, М. А. Баскаковою на основі принципів навчання акторської майстерності в галузі шкіл К. С. Станіславського і М. О. Чехова).

Цей тренінг може використовуватися педагогами як зі своїми співробітниками, так й індивідуально для покращення творчого самопочуття та зняття «м'язового затиснення» тіла [33, с. 4–8].

Пластичний тренінг. Затиснення.

1) *Напруга – розслаблення.* На першому занятті учасники знайомляться з найпростішими м'язовими затисненнями. Учасникам пропонується встати прямо і зосередити увагу на правій руці, напружуючи її до межі. Через кілька секунд напругу скинути, руку розслабити. Проробити аналогічну процедуру по чергово з лівою рукою, правою і лівою ногами, попереком, шиєю.

2) *Перекач напруження.* Напружити до межі праву руку. Поступово розслабляючи її, повністю перевести напругу на ліву руку. Потім, поступово розслабляючи її, повністю перевести напругу на ліву ногу, праву ногу, попереком тощо.

3) *«Вогонь – лід».* Вправа включає в себе по чергово напругу і розслаблення всього тіла. Учасники виконують вправу, стоячи у колі. За командою ведучого «Вогонь» учасники починають робити інтенсивні рухи всім тілом. Повільність і ступінь інтенсивності рухів вибираються кожним учасником довільно. За командою «Лід» учасники застигають у позі, в якій застала їх команда, напружуючи до межі усе тіло. Ведучий кілька разів міняє місцями обидві команди, довільно змінюючи час виконання тієї чи іншої.

4) *«Ртуть».* Учасники стоять у колі. Ведучий пропонує учасникам уявити своє тіло у вигляді механізму, який потребує мастила, або у вигляді посудини, яка повинна бути повністю наповнена рідиною, наприклад, ртуттю. Я ввожу ртуть (або масло) у ваш указівний палець. Ви повинні заповнити рідиною всі суглоби

вашого тіла. Вправу виконуйте повільно і зосереджено, щоб жодна ділянка не залишилася без мастила.

5) *«Затискачі по колу»*. Учасники йдуть по колу. За командою ведучого напружують ліву руку, ліву ногу, праву руку, праву ногу, обидві ноги, поперек, усе тіло. Напруга в кожному окремому випадку спочатку має бути слабкою, потім поступово нарощуватися до межі. У такому стані граничної напруги учасники знаходяться кілька секунд (15 – 20), потім за командою ведучого скидають напругу повністю розслабляючи напружені ділянки тіла. Після закінчення цієї частини вправи ведучий дає учасникам завдання прислухатися до відчуттів свого тіла, продовжуючи спокійно йти по колу, згадати «звичайну» для себе напругу (свій звичайний затиск). Поступово напружуючи тіло в цьому стані, довести затиск до межі, скинути його через 15 – 20 секунд. Напружити до межі будь-яку іншу ділянку тіла, звертаючи увагу на те, що відбувається із «звичайним» затисненням. Повторити вправу з власними своїми затисненнями 3 – 5 разів. Після закінчення вправи учасникам рекомендується індивідуально повторювати її хоча б 1 – 2 рази на день.

6) *Центр ваги*. Вправа виконується всіма учасниками. Інструкція: «Спробуйте визначити, де у людини центр ваги. Порухайтесь: сідаєте, встаєте. Знайдіть центр ваги тіла кішки (тобто порухайтесь, як кішка). Де відчуваєте центр ваги? Де центр ваги тіла мавпи? Півня? Риби? Горобця, стрибаючого по землі? Виконуючи рухи і дії характерні для цих тварин, спробуйте «на собі» усе це. Тварини і маленькі діти – найкращий приклад відсутності м'язових затискань». Далі йдуть вправи без нумерації («універсальні» вправи).

7) *«Зростаємо»*. Учасники у колі. Початкове положення – сидячи навпочіпки, голову нахилити до колін, обхвачуючи їх руками. Ведучий: «Уявіть собі, що ви маленький паросток, тільки що проріс із землі. Ви зростаєте поступово розпрямляючись вгору. Я буду допомагати вам рости, рахуючи до п'яти. Постарайтеся рівномірно розподіляти стадії зросту». Ускладнюючи надалі вправу, ведучий може збільшити тривалість «зростання» до 10 – 20 секунд.

8) *«Насос і надувна лялька»*. Учасники розбиваються на пари. Один учасник – надувна лялька, з якої вийшло повітря, лежить зовсім розслаблено на

підлозі. Другий учасник – «накачує» ляльку повітрям за допомогою насоса: ритмічно нахилиючись уперед, вимовляє звук «с» на видиху. Лялька поступово наповнюється повітрям, її частини розпрямляються, вирівнюються. Нарешті лялька надута. Подальше накачування її повітрям небезпечно – лялька напружується, дерев'яніє, може лопнути. Накачування необхідно вчасно закінчити. Після цього ляльку «здувають», виймаючи з неї насос. Повітря поступово виходить з ляльки, вона «здувається». Ця вправа позитивно впливає на розслаблення м'язової напруги, а також на творчу взаємодію між учасниками.

9) «Узгоджені дії». Навички взаємозв'язку і взаємодії добре тренуються вправами, які мають фізичні дії у парі. Учасникам пропонується виконати етюди: «пилка дров», «веслування», перемотування ниток», «перетягування канату» і т.д. Спочатку ці вправи здаються досить простими. Однак при виконанні їх учасникам необхідно пам'ятати про узгодженість дій і про доцільність розподілу напруги. Один із варіантів запропонованих вправ – «Канатоходець». Він імітує ходу по канату, йде по прямій (уявній) лінії по підлозі: ковзаючи і балансує, шукаючи рівноваги. Партнер дме на нього з боку, як би намагаючись «здути» канатохідця з канату. Дме він з відстані витягнутої руки, але не в обличчя, а приблизно в груди. Мета канатохідця – втриматися, незважаючи на перешкоду.

10) «Слухання». Група висаджується у півколі. Ведучий пропонує учасникам розслабитись, прислухатись до того, які відчуття виникають у кожного в тілі (прислухатись до себе), до того, що робиться у півколі, в кімнаті, в сусідній кімнаті, в коридорі, на вулиці. На кожне слухання дається 2 – 3 хвилини. Після цього корисно обумовити почуте. Ця вправа зосереджує увагу до себе (своїх відчуттів), до того, що оточує людину ззовні.

11) «Тінь». Учасники розбиваються на пари. Один з них буде Людиною, інший – його Тінню. Людина робить будь-які рухи. Тінь – повторює. Особлива увага приділяється ритму, а саме Тінь мусить діяти в тому ж ритмі, що й Людина. Вона повинна здогадатися про самопочуття, думки і цілі Людини, вловити всі відтінки його настрою [33, с. 4–8].

ДОДАТОК И

Голосомовний тренінг зі сценічної мови

(за методичними рекомендаціями З. Савкової, А. Гладишевої)

[349; 81, с. 100–101].

Комплекс вправ голосомовного тренінгу (З. Савкова).

Вправи на розвиток голосу та розширення його діапазону.

1) **«Дзвони».** Спробуйте розкачати дзвін. «Боммм!... Боммм!... Короткий удар на голосний звук і низьке «гудіння» - мммм. Перекиньте звук уверх, підключіть маленькі дзвоники, утворюючи веселий передзвін: бім – бімм – біммм... Поєднайте обидва регістри, нехай дзвони звучать в середньому регістрі: «Бам! Бамм! Баммм!» Слідкуйте за роботою резонаторів. Нижній резонатор – вібрує грудна клітка, верхній – вібрує лобна та носова порожнина. Дзінь – Донн! Дзінь – Донн! Зумійте зняти напругу з голосомовного апарату.

2) **«Регістри».** (Голос прагну я розвинути, щоб і «там» говорити, і «тут» говорити, і ще «нижче» говорити). Йдучи за текстом, допомагаєте звучанню рукою. «Там» говорити – показуєте рукою вище голови (верхній регістр), «тут» говорити – показуєте рукою на ніс (середній), і «нижче» говорити – показуєте рукою на грудну клітку (грудний регістр). У цій вправі йде сумісна робота резонаторів по всьому діапазону.

3) **«Пташиний двір».** Вийшли на двір, кого тут тільки нема: качки, гуси, кури, півень, кролі і голуби, кіт, курчата і телятко. Кличте всіх: уть – уть – уть..., тега – тега – тега..., тель – тель – тель..., цип – цип..., тіп – тіп..., трусь – трусь – трусь..., гулі – гулі... Добре тренується «опора» дихання, губи, язик, польотність звуку, різна інтонаційна забарвленість. До кожного об'єкту різне ставлення, виникають різні уявлення. Одна справа – кличете гусака, інша – голубів, або швидких курчат, боягузливих кролів і сміливого півня.

4) **«Поверхи».** Крокуючи голосом по поверхах, рахуєте пройдені: і перший поверх, і другий поверх, і третій поверх, і так до восьмого. Звук спрямовується вверх, голос підвищується від грудного в середній, потім у

головний резонатор. Потім підвищення голосу поступово знижується. Водночас з допомогою рук імітуєте підвищення голосу – кладете «кубик на кубик», понижуючи, знімаєте «кубики».

5) **«Собака».** Особливого тренування для свободи фонаційного дихання, свободи м'язів голосових зв'язок дає так зване «собаче гавкання». При «гавканні» черевні м'язи виконують роль «буфера». Вони підкидають вгору діафрагму, розширюють ребра, викидають звук у резонатори (глоткову і ротову порожнини). Рефлекторно береться повітря, активно працює нижня щелепа. Треба тільки не руйнувати тембр голосу, не зло обгавкати, а «подати голос». «Гав – гав! Говорите з підтекстом: «Я тут». Потім можна підрахувати на «гавканні» скільки стільців в аудиторії: – гав – гав – гав – гав... Швидше рахувати: – гавгавгав – гавгавгав!... Видих іде поштовхами [359].

Ускладнені скоромовки на удосконалення дикції (А. Гладишева).

1. Пильно поле пильнували, перепілок полювали. Перепел підпадьомкує, перепелиха перепелу підпадьомкує, перепелята перепелу, перепелиці переперепідпадьомкують. Наша перепеличка, мала й невеличка, під полукіпком розпадьомкалась.

2. Голова до голови приїхав у гості. Голова голові головою розбив голову. Протокол про протокол протоколом запротоколювали, що Карл у Клари украв корали, а Клара у Карла уквала кларнет. Ні, Карл і Клара добра пара, кларнетисти Карл і Клара. Ще до протоколу – курка у курки крупку вквала і квоктати перестала, а Мурий з Муркою повечеряли цією куркою: «Мур – мур – мури! Гар – р – р – ні – кур – р – ри!»

3. Йшло три попи, три Прокопія – попи три Прокоповича. Говорили про попа: «Стоїть піп на копі, ковпак на попі, копа під попом, піп під ковпаком». Говорили про Прокопія-попа: «Йшов Прокіп, кипів окріп, прийшов Прокіп – кипить окріп, як при Прокопі, так і при Прокописі, так і при Прокопенятах». Говорили про Прокоповича: «Йшов піп борозною, лічив копи бородою: одна копа з ковпаком, друга копа з ковпаком, третя копа з ковпаком. Зшито ковпак та не поковпаківськи, перековпакувати б ковпак та перевиковпакувати».

4. Босий хлопець сіно косить: «Коси коса, доки роса, а як роса додолу, то й ми додому». І жінці жито жали, жавши у жмурки грали, жали жартували, жали жмурились, а роса росить ноги босі. Семен сказав своїм синам: «Сини-соколи, складіть сіно!» Сини сіно склали, снопи порахували – з жалю зажурились. У сини Мусій сіно носив, ніс не ніс, а до нас приніс. Сіяв, сіяв дід Мусій – вуса, вії у вівсі. Сіяв, віяв, висівав, славну пісеньку співав: «Сію, вію, висіваю, бо вівсяні вуса маю!» [81, с. 100–101].